

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PAULA ABREU SILVA**

**O PEDAGOGO E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CULTURA  
ESCOLAR**

VITÓRIA  
2015

PAULA ABREU SILVA

**O PEDAGOGO E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CULTURA  
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de concentração Currículo, Educação Física e Cotidiano Escolar. Professor orientador: Dr. Valter Bracht

VITÓRIA  
2015

PAULA ABREU SILVA

**O PEDAGOGO E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CULTURA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de concentração Currículo, Educação Física e Cotidiano Escolar.

Aprovada em 29 de maio de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Valter Bracht  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Soares Della Fonte  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. Fernando Jaime Gonzalez  
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

**À Celso e Claudia, razões da minha vida.**

Eu não sou eu nem sou o outro,  
Sou qualquer coisa de intermédio Pilar da ponte de tédio  
Que vai de mim para o outro.  
(Mário de Sá Carneiro)

## RESUMO

Esta pesquisa busca investigar a relação de trabalho dos professores de Educação Física e seus respectivos pedagogos, em funções de supervisão e orientação educacional, a partir da compreensão dos significados que cada um deles atribui à disciplina Educação Física na cultura escolar, objetivando perceber de que maneira a relação de trabalho é apresentada nos discursos desses sujeitos como influenciadora da prática pedagógica do professor de Educação Física. Identifica a existência de divergências de significados atribuídos a Educação Física e percebe dificuldades na relação de trabalho, que podem influenciar a prática pedagógica desse componente curricular. O processo de investigação desenvolveu-se por meio de pesquisa do tipo qualitativa, de caráter descritivo interpretativo, foi realizada a partir de diferentes técnicas de obtenção/construção de dados, que foram analisados pela técnica de análise de conteúdo. Para tanto, foi necessária a apropriação do conceito de cultura escolar como apresentado pelo sociólogo francês Jean Claude Forquin, a partir da compreensão da existência de dois tipos de cultura: “cultura escolar” e “cultura da escola”, assim como a ampliação do conhecimento em relação ao papel do pedagogo enquanto supervisor e orientador educacional e o debate existente na área da formação inicial em Pedagogia. O estudo evidenciou a existência de problemas na relação de trabalho entre professores e pedagogos, atribuídos às diferentes formas de compreender e significar a Educação Física escolar e apontou a necessidade da realização de ações como seminários, formação continuada, grupos de trabalho, envolvendo os professores de Educação Física e seus respectivos pedagogos, possibilitando a produção de novos conhecimentos, a fim de qualificar as práticas pedagógicas em Educação Física na cultura escolar. A presente pesquisa espera contribuir para a ampliação do conhecimento nos campos da Pedagogia, da Educação Física e da cultura escolar.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Educação Física. Significados. Cultura escolar.

## **ABSTRAT**

This research investigates the working relationship between the Physical Education Teachers and their respective Educators from the perspective that each one have about the Physical Education in school culture, aiming understand how the working relationship is presented in the speeches of these subjects as influential in pedagogical practice at the Physical Education Teacher. We identify the existence of different meanings attributed to physical education and realize difficulties at the working relationship, which can influence the pedagogical practice at this curricular component. The investigation process was developed through qualitative study, interpretive descriptive, being held from different techniques of obtaining / building data, which were analyzed by content analysis technique. Therefore, it was necessary appropriation concept of School Culture as presented by the French sociologist Jean Claude Forquin, from the understanding of the existence of two types of culture, "school culture" and "culture of the school" as the expansion of knowledge regarding the role of the Educator and the existing debate in the area of initial training in Pedagogy. The study highlighted the need to carry out actions such as seminars, continuing education, working groups, involving the Teachers of Physical Education and their respective Educators, enabling the production of new knowledge in order to qualify the pedagogical practices in physical education in school culture . Hopefully, with this research, contribute to the expansion of knowledge in the fields of Education, Physical Education and school culture.

**Keywords:** Pedagogy. Educators. Physical Education. Meanings. School culture.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A CULTURA ESCOLAR.....</b>	<b>15</b>
2.1	A CULTURA E O PROCESSO EDUCACIONAL.....	16
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CULTURA ESCOLAR.....</b>	<b>23</b>
3.1	O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM MOVIMENTO.....	24
<b>4</b>	<b>EM QUESTÃO: O PEDAGOGO.....</b>	<b>34</b>
4.1	O PAPEL DO PEDAGOGO.....	34
4.2	O PEDAGOGO E A FUNÇÃO SUPERVISORA.....	37
4.3	O ORIENTADOR EDUCACIONAL.....	40
4.4	A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA ATUALIDADE E A CRISE DE IDENTIDADE.....	42
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>50</b>
5.1	CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA.....	50
5.2	A DEFINIÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E OS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	52
5.3	A INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA: DESAFIOS E CONQUISTAS.....	53
<b>6</b>	<b>AS DIFERENTES "EDUCAÇÕES FÍSICAS" NA CULTURA ESCOLAR: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ATORES ESCOLARES.....</b>	<b>58</b>
6.1	OS SIGNIFICADOS A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E DA EXPERIÊNCIA DE VIDA.....	65



6.2	SIGNIFICADOS A PARTIR DO CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO E SOCIAL.....	68
<b>7</b>	<b>O PEDAGOGO E SUA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.</b>	<b>71</b>
7.1	O PROFESSOR, O PEDAGOGO E O PLANEJAMENTO.....	76
<b>8</b>	<b>O PEDAGOGO E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS AO INVESTIMENTO E DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>80</b>
8.1	EM XEQUE: AS RELAÇÕES PROFISSIONAIS, O INVESTIMENTO E O DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO.....	82
8.1.1	Relações de reconhecimento mútuo e o “amadurecimento” profissional.....	83
8.1.2	Das relações de trabalho enfraquecidas ao “atomismo pedagógico”...87	
8.1.3	A relação de trabalho e a situação de Investimento e desinvestimento Pedagógico nas Escolas II, IV, VI e VIII.....	91
8.1.4	O vínculo com a escola e as relações construídas: caso da Escola VII.....	93
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE – A Roteiro de Entrevista (Pedagogos).....</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista (Professores de Educação Física).....</b>	<b>109</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>110</b>
	<b>ANEXO A – Mapa de escolas dividido por regiões administrativas - Vitória / ES.....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em nossas pesquisas [...] estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos 'lugares', tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos[...]. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação (FERRAÇO, 2007, p.80)

Viver a escola, em diferentes papéis, primeiramente como aluna e depois como professora de Educação Física, possibilitou-nos experimentar diferentes sentimentos, ver a escola por vários ângulos e compreender seu cotidiano, não apenas de forma abstrata, mas sim de modo a protagonizar as ações que naquele espaço-tempo foram/são realizadas produzindo cultura(s).

Durante sete anos de docência na disciplina de Educação Física, atuamos em oito escolas, tanto municipais quanto estaduais, em todos os segmentos da educação básica. Assim, foi possível perceber as diferenças existentes entre uma instituição de ensino e outra, tanto nos aspectos físicos, quanto nos organizacionais e pedagógicos. Diferenças de conceitos, diferenças metodológicas, diferenças em relação à comunidade, aos alunos, aos atores<sup>1</sup> que as constituíam. Cada escola compondo um “mundo” próprio, fazendo parte de um único “mundo”.

Ao mergulhar intensamente na prática da profissão docente em cada escola – possuidora de uma cultura escolar própria – deparamo-nos com inúmeras situações, no desenvolvimento da prática pedagógica, que se tornaram desafios a serem superados cotidianamente.

Dentre esses desafios, citamos a relação com os alunos, a dificuldade em planejar aulas sem materiais adequados e adaptá-las ao espaço físico oferecido pelas escolas, além de problemas de ordem administrativa e pedagógica. Esses desafios representam/produzem, para aqueles que os enfrentam, diferentes sentimentos e emoções, tanto desafiadores, quanto desmotivadores em relação ao seu fazer pedagógico, dependendo do perfil do profissional.

Alguns desses desafios acima citados podem ser solucionados mediante o aporte de recursos financeiros para investimento na escola, a criatividade do professor e

---

<sup>1</sup> Aqui denominaremos os sujeitos escolares – professores e pedagogos – como atores, por entendermos que eles são protagonistas de suas ações no cotidiano escolar.

adaptar suas aulas à realidade em que está inserido, a preparação desse profissional para lidar com questões/problemas que surgem no cotidiano da escola e o próprio saber da experiência que o professor vai adquirindo ao longo de sua prática pedagógica.

No entanto, para resolver a questão da dificuldade de apoio pedagógico, da parceria entre o professor e o pedagogo (supervisor e orientador) da escola, e do reconhecimento social do professor de Educação Física pelos demais atores escolares, adentramos em questões relacionadas com os significados que professores e pedagogos atribuem à Educação Física escolar e que podem interferir de alguma maneira no desenvolvimento da disciplina na escola.

A experiência de cinco anos como professora-tutora do Curso de Graduação em Educação Física na modalidade bimodal<sup>2</sup> da Universidade Federal do Espírito Santo possibilitou o conhecimento da realidade de outros professores dessa disciplina que atuavam, há muitos anos, em escolas de diferentes regiões do sul do Estado do Espírito Santo e apresentavam, nos momentos de encontros presenciais, as suas dificuldades em relação às escolas em que trabalhavam. Era comum escutar os relatos quanto aos problemas de ordem pedagógica e administrativa, a falta de reconhecimento da profissão e o entendimento divergente entre os atores escolares (pedagogos e professores) sobre a disciplina em questão. Era comum ouvir que “[...] aprendemos aqui, na graduação, que a Educação Física é uma coisa, mas chega lá na escola eles (pedagogos e gestores) acham que a gente é professor de dancinha, ou que Educação Física é só esporte”(aluno Prolicen).

As evidências apresentadas possibilitaram a aproximação às ideias de Vaz (2002, p.138) ao afirmar que:

A formação distinta das graduações de Pedagogia e Educação Física gera pontos de tensão nos ambientes educacionais onde Pedagogos e profissionais da Educação Física atuam juntos, uma vez que há expectativas diferenciadas que acabam por gerar mal-entendidos e crenças cristalizadas. O não enfrentamento desses mal-entendidos e a não reflexão sobre essas crenças impedem que muitos impasses importantes para uma educação crítica sejam considerados, discutidos, superados.

---

<sup>2</sup> PROLICENCIATURA/EF-UFES – Programa do Governo Federal para a formação inicial de professores leigos que já atuavam com a Educação Física, mas não possuíam formação na área. Realizado de 2008 a 2014, na modalidade presencial e a distância (bimodal), oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo, em parceria com os polos da Universidade Aberta do Brasil.

Tais mal-entendidos e crenças são comuns no cotidiano escolar, principalmente quando compreendemos que os atores que ali convivem são sujeitos histórico-culturais que trazem em si percepções, compreensões, modos de ver, de pensar e de agir diferentes uns dos outros. Possuem experiências próprias e formações divergentes, contudo são produtores da cultura escolar e responsáveis pelo ensino-aprendizagem de inúmeros alunos e, neste caso, a compreensão das concepções e o entendimento de um determinado componente curricular tornam-se importantes para o desenvolvimento da escola e para o desenvolvimento do aluno.

A cristalização de conceitos e a diferença na forma de compreender determinados conhecimentos entre o professor de Educação Física e o pedagogo podem estar relacionadas com a estrutura curricular da graduação realizada pelos diferentes sujeitos da pesquisa, pois, como afirma Morosini et al. (2010, p.232) a formação acadêmica requer atenção, “[...] uma vez que intervém significativamente no desenvolvimento e/ou (re) construção das competências exigidas, para o desenvolvimento de suas funções”. Porém, além da formação inicial, a internalização e a cristalização de conceitos também podem estar associadas à história de vida, à experiência vivida com a disciplina Educação Física, à influência midiática, a cursos de capacitação e à formação continuada realizada na área, entre outros, que possibilitam a elaboração de significados, tanto em relação à disciplina Educação Física, quanto no que diz respeito aos papéis que os atores escolares da pesquisa em questão deveriam exercer dentro da escola.

Outra questão evidenciada é a legitimidade da Educação Física. Esse é um assunto discutido e estudado nos cursos de graduação na área de licenciatura em Educação Física. Encontramos divergências de opiniões, de conceitos, de ideias dentro da própria universidade ou até mesmo na mesma sala de aula.

Os discursos legitimadores da Educação Física perpassam por conceitos-chave, como saúde, aptidão física, trabalho, lazer, corpo e esporte (BRACHT, 2009). São diferentes argumentos defendidos, criticados e sustentados dentro dos estudos da própria Educação Física. Possivelmente, esta busca sua legitimação, dificulta o processo de compreensão por parte de outras áreas de conhecimento, como a pedagogia, gerando questionamentos como: afinal, o que é a Educação Física e qual a sua função na escola?

Esses questionamentos se materializam cotidianamente em forma de conflitos conceituais e de dificuldades pedagógicas no interior da escola, influenciando o desenvolvimento das atividades dos atores envolvidos com a disciplina Educação Física e a relação com o pedagogo escolar.

Foi nesse contexto de observações e de protagonismo na cultura escolar da Educação Física e do desenvolvimento da disciplina no cotidiano, que surgiram as observações a respeito de como os pedagogos agiam e se posicionavam em relação à Educação Física e como professores da referida disciplina reagiam às demandas e às sugestões de trabalhos feitas pelo corpo pedagógico da escola.

Desse modo, foi possível perceber a existência de divergências de ideias que existiam entre os protagonistas dessa relação (professor e pedagogo). A partir de então, determinamos, como principal objetivo, **compreender como as relações entre esses sujeitos escolares influenciam a organização do trabalho docente na cultura escolar. Para tanto, focamos os nossos olhares principalmente em perceber quais os significados que pedagogos nas funções supervisoras e orientadoras e professores de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental atribuem a essa disciplina, além de verificar de que maneira a relação entre esses diferentes atores escolares é vista por eles como influenciadora da prática pedagógica do professor.**

Um conceito utilizado em nossa pesquisa é o de significado. Trata-se de um conceito central na área da lingüística, cuja teorização apresenta grande complexidade. No debate existente na área, o processo de produção de significado é entendido como a raiz da produção do conhecimento (SILVA; SANT'AGOSTINHO; BETTI, 2005). Optamos por não trazer o debate sobre o conceito de significado para nossa pesquisa e utilizar o termo numa perspectiva mais descritiva (com o sentido que possui na linguagem cotidiana), qual seja, como resultado das interpretações de fenômenos sociais, no caso a Educação Física, a partir das quais eles representam algo para alguém. O que o fenômeno representa para os sujeitos envolvidos na pesquisa será captado a partir da sua verbalização em entrevistas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, também foi necessária a apropriação de alguns conceitos, como o de “cultura escolar”, além da investigação teórica sobre a “cultura escolar da Educação Física” e sobre o campo da Pedagogia e o papel do Pedagogo para que, a partir do embasamento teórico, fosse possível analisar os

dados coletados/construídos, por meio da pesquisa de campo realizada em sete escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Vitória/ES.

Desse modo, o estudo apresenta-se organizado em oito capítulos: Capítulo 1, introdução; Capítulos 2, 3 e 4, discussão de conceitos como a “cultura escolar”; a “Educação Física na cultura escolar” e “O pedagogo”, respectivamente. No Capítulo 5, é apresentado o percurso metodológico da pesquisa e, nos Capítulos 6, 7 e 8, as análises dos dados discutindo questões como “As diferentes ‘Educações Físicas’: significados atribuídos pelos atores escolares”; “O pedagogo e a sua contribuição à Educação Física Escolar” e “O pedagogo e o professor de Educação Física: das relações construídas ao investimento e desinvestimento pedagógicos”, respectivamente.

Buscamos, com os nossos estudos “[...] nos entender, fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros ‘outros’” (FERRAÇO, 2007, p.81), assim, ao entender os significados da Educação Física e os diferentes atores escolares, estamos compreendendo a nós mesmos, “[...] somos os sujeitos explicados em nossas explicações, e com essas explicações nos aproximamos das explicações dos outros” (FERRAÇO, 2007, p.81).

## 2 A CULTURA ESCOLAR

Compreender a escola em sua funcionalidade, em suas singularidades, em seus tempos, espaços, em seus atores e em sua função na atual sociedade significa se debruçar sobre os estudos da cultura, pois ela, também, está atrelada à organização, a elaboração de currículos e o desenvolvimento de ações no cotidiano escolar.

Analizamos a escola como um espaço social e o local em que sujeitos, historicamente constituídos, relacionam-se e produzem cultura, ao mesmo tempo em que são influenciados por diferentes culturas que, muitas vezes, são reproduzidas e transmitidas pela sociedade. Para Dayrell (1996), as estruturas sociais influenciam a escola, porém os sujeitos não são passíveis a tudo que lhes é imposto; eles também produzem cultura, tecem tramas, modos de fazer e agir próprios.

Dessa forma, apontamos que o conceito de cultura e o entendimento sobre ela influenciam diretamente os projetos e as ações da escola, sendo “[...] preciso entender os significados desta cultura, em suas múltiplas dimensões, para que tenhamos as condições necessárias para compreender suas relações com a escola” (MARTINS, 2010, p.21). Nesse sentido, a cultura apresenta-se não apenas como uma produção social que deve ser transmitida às gerações para que se ajustem e aprendam a viver em sociedade, mas também como possibilidades de ressignificação, de novas produções para a evolução humana, amplitude e crescimento do Ser, e não apenas a reprodução social de uma cultura.

Para Martins (2010) a cultura é polissêmica. Mas o que significa tal afirmação? Significa que o conceito de cultura é dinâmico, social e histórico. Sendo assim, o conceito de cultura também é cultural, ou seja, trata-se de uma construção social, pois este se modifica e se ressignifica na medida em que novos estudos e pensamentos sobre eles são historicamente produzidos.

O mesmo autor afirma que é necessário definirmos o “tipo de lente” com a qual observamos e trabalhamos o conceito de cultura, pois esse entendimento constituirá a forma de desenvolver a pesquisa. Existem diferentes possibilidades de compreender a cultura, e esses diferentes “olhares” influenciam o nosso “olhar” sobre o objeto estudado.

Ao considerarmos que “[...] o próprio conceito de cultura, é uma construção cultural” (MARTINS, 2010, p.21), recorreremos a alguns estudos sobre o termo cultura e cultura escolar, que serão apresentados como conceitos utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

## 2.1 A CULTURA E O PROCESSO EDUCACIONAL

Os estudos, as ideias e a filosofia de Karl Marx possibilitam reflexões e compreensões a respeito da organização da sociedade, da produção da cultura e da percepção de como a educação se insere nesse contexto de sociedade e cultura.

Para o autor, os seres humanos possuem uma atividade vital, que seria o estatuto ontológico da criatura, o trabalho, que é considerado como a atividade vital humana, uma atividade criadora e transformadora da natureza. O homem se apropria da natureza e constrói com ela algo que não existia, gerando “produções” tangíveis e simbólicas (conhecimentos, valores). Essas “produções”, chamadas objetivações, resultam em nosso patrimônio cultural.

Para Marx (2004), o criador se prolonga na criatura. Desse modo, o ser humano é considerado artista e ao mesmo tempo obra de arte, pois constrói, produz, reconstrói e ressignifica mas, muitas vezes, não se reconhece em suas produções. Afirmamos, então, que o homem é criador de cultura, age sobre a natureza, transformando-a, elaborando cultura, ampliando o patrimônio cultural. Assim, nossas ações nos transformam em seres históricos e culturais. Nesse sentido, poderíamos dizer que os seres humanos são natureza e cultura.

Ao considerarmos a perspectiva marxiana de trabalho e cultura, verificamos que somos seres produtores e atores da nossa história. Essa perspectiva permite um viés para a compreensão do processo educacional, pois, segundo o mesmo autor, ao nascermos, já adentramos em um mundo repleto de objetivações, tanto técnicas quanto simbólicas e, para vivermos nesta sociedade, necessitamos compreender sua história, seu funcionamento, para adaptar-nos ao modo de viver que nos é colocado, para conquistar a nossa autonomia e produzir novas formas de vida.



É nesse sentido que a educação se torna essencial ao desenvolvimento humano, para o processo de humanização. Segundo Marx (2004), a presença da cultura e o acesso ao mundo social são condições essenciais para nos humanizarmos, permitindo-nos criar novos sentidos e novas capacidades.

Os estudos de Marx permitem-nos compreender a cultura em linhas mais gerais e evidenciar a sua importância para o desenvolvimento da humanidade. Ao discutirmos a cultura no contexto escolar, identificamos, no autor Jean Claude Forquin, aproximações com as perspectivas marxistas sobre cultura, como uma das bases para a elaboração de seu texto sobre a cultura escolar.

Jean Claude Forquin foi um dos sociólogos da educação que contribuiu para a ampliação do conhecimento em relação à escola, ao currículo e à cultura, apresentando, em seu estudo teórico,<sup>3</sup> informações e reflexões a respeito de uma “nova sociologia da educação”, a qual se originou na Grã-Bretanha nos anos 70, sendo “[...] tipicamente uma sociologia do currículo, [...] centrada na questão dos determinantes e dos fatores (culturais, sociais e políticos) dos processos de seleção, de estruturação e de transmissão dos saberes escolares” (FORQUIN, 1993, p.25). Segundo o autor, essa sociologia inspira-se em alguns “[...] aportes do interacionismo simbólico americano, da fenomenologia social e da sociologia do conhecimento, bem como da antropologia cultural, tendo como pano de fundo o referencial marxista” (1993, p.78).

Forquin (1993) apresenta conceitos acerca da cultura e constrói proposições sobre a cultura escolar. Para o autor, a cultura, quando referida ao processo educacional, trata-se de

[...] um patrimônio de conhecimentos e competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. [...] sendo produto de um processo perpétuo de seleção e decantação, sendo suporte de memória e obra de memória (FORQUIN, 1993, p.12).

Portanto relacionar a cultura com o processo educacional nos provoca a refletir sobre as seguintes questões: se tudo que produzimos como seres humanos (objetos, linguagem, costumes, tradições, valores etc.) caracteriza-se como produtos

---

<sup>3</sup> Analisando parte da literatura inglesa a respeito da escola e cultura.

da cultura, e essa cultura deve ser transmitida às novas gerações, possibilitando a herança das memórias e a possibilidade de evolução humana, seria possível a educação escolar transmitir toda cultura produzida na história da humanidade? Seria a escola também produtora de uma cultura própria?

Forquin (1993, p.10) afirma existir,

[...] entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação.

Como a cultura é caracterizada como o conteúdo da educação, precisamos compreender quais elementos dela são importantes à formação humana dos alunos, atentando-nos para que a

[...] educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura, ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, *algo da* cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de ordens diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação (FORQUIN, 1993, p.15).

Desse modo, verificamos uma seleção cultural que se materializa como conteúdo da educação escolar, sendo que tal seleção acontece mediante os diferentes interesses sociais, políticos, econômicos e dos próprios atores escolares. Sendo assim, segundo o autor, o que se ensina é a “versão autorizada” da cultura, ficando parte de sua memória no esquecimento da humanidade.

A seleção cultural dos conteúdos requer do processo educacional escolar a transposição didática dos conteúdos que serão transmitidos pela escola, exigindo, assim, a criação de estratégias de aprendizagem, de processos didático-pedagógicos, de materiais didáticos, entre outros. **Essas produções necessárias permitem a criação de uma cultura própria da escola, com seus modos de selecionar os saberes, especificidades no fazer, nos usos e apropriações dos conhecimentos pelos atores que ali se integram, que se relacionam e que**

**constituem a escola (professores, alunos, administradores, pedagogos, entre outros).**

Nesse sentido, além da cultura como conteúdo da educação, o autor defende que essas produções deixam de ser apenas instrumentos pedagógicos e auxiliares das aprendizagens, “[...] para se constituir uma espécie de ‘cultura escolar’ *sui generis*, dotada de sua dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca ‘didática’ e ‘acadêmica’ a toda espécie de outras atividades” (FORQUIN, 1993, p. 17).

Compreendemos, então, a existência de dois tipos de cultura: a cultura da escola e a ‘cultura escolar’, estando a primeira relacionada com o currículo escolar tradicional, como programa oficial de seleção e hierarquização de conteúdos da cultura, considerados socialmente essenciais para o desenvolvimento do aluno; a segunda está associada ao currículo “oculto”, apresentado pelo autor, baseando-se em estudos de Dale (1977) como o que

[...] designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas realçam uma ‘programação ideológica’ tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta [...], seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de ‘sobrevivência’ ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial (FORQUIN, 1993, p.23).

O entendimento da existência de uma cultura própria da escola, envolvendo a relação dos sujeitos que a constituem, a utilização dos espaços que a compõem e a efetivação/desenvolvimento do currículo escolar em seus diferentes modos de acontecer, de serem assimilados e ressignificados pelos atores escolares, torna “viva” a escola, possibilitando compreendermos os sujeitos que nela atuam como atores sociais, por elaborarem constantemente maneiras e modos de fazer, de criar ações e estratégias. Contudo, entendemos que esses atores sofrem influência das estruturas sociais e políticas, pois estão inseridos em determinado contexto da sociedade, possuem “amarras” que conduzem suas ações, mas também são

capazes de produzir cultura dentro das possibilidades do contexto no qual estão inseridos.<sup>4</sup>

Ainda sobre o currículo, como cultura produzida na escola, Forquin (1993 p. 25) afirma que devemos considerar “[...] o que se passa no interior da ‘caixa preta’ das salas de aula e das escolas.” O que acontece nas escolas “[...] pode ser tomado como um conjunto de processos interacionais entre os indivíduos que ocupam diversas posições institucionais e sociais”. Comparar a escola com uma “caixa preta” representa ter que adentra nela para revelar seus segredos, conhecer seu funcionamento, seus atores, as relações que ali se estabelecem, os significados que dão aos conteúdos e às disciplinas, os conhecimentos que ali são produzidos e os papéis representados.

No mesmo sentido, identificamos outro autor que corrobora as ideias de Forquin (1993), pois entende que a cultura escolar extrapola a noção de currículo escolar. Viñao Frago (1995), apud Lima (2010, p.277), afirma que “[...] os elementos constituidores da cultura escolar perpassam desde aspectos institucionais, organizativos, curriculares até distribuição dos espaços, discursos, comunicações, processos de formação, desempenho”. O mesmo autor ainda contribui com proposições que podem ser acrescentadas às ideias apresentadas por Forquin, quando afirma que a cultura escolar é toda a vida escolar, tudo que a rege, que a produz, os modos de pensar, de fazer, os corpos que a constituem, tendo como elementos centrais “[...] o espaço, o tempo e as linguagens ou modos de comunicação” (FRAGO, 1995, apud VAGO, 2003, p. 202).

Para Vinão Frago (1995), a cultura escolar possui aspectos singulares, como conjunto de teorias, de rituais, de hábitos, de práticas, de tradições que se tornaram modos de fazer e de pensar ao longo do tempo, sedimentados em “[...] regularidades e regras de jogo não interditas e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas” (p.183). Essas tradições são incorporadas e transmitidas pelos atores escolares – que constituem e desenvolvem a escola – por meio de representações, significados que atribuem às ações, aos sujeitos, aos tempos e aos espaços que caracterizam a cultura escolar.

---

<sup>4</sup> Nesta relação de ação-estrutura, compreendemos que a individualidade do ser humano permite um protagonismo relativo, pois “[...] tudo em nós expressa algo além de nós mesmos” (DURKHEIM, 1973, apud TAVOLARO, 2007, p.104).

Sendo assim, o pedagogo e os professores de Educação Física, entre outros atores escolares, são sujeitos do processo de construção da cultura escolar, desempenhando funções específicas, relacionando-se, produzindo significados nas suas ações, assim como significam as ações uns dos outros; constroem modos de agir, de se comunicarem, de se fazerem compreender e de serem reconhecidos no contexto em que trabalham.

A cultura escolar atribui papéis específicos a esses atores que podem ser assumidos ou rejeitados por eles. Ao professor de Educação Física, por vezes, atribui-se o papel de organizador de eventos e festividades na escola, recreador, animador, “tio da brincadeira” (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011), promotor da saúde etc, e ao pedagogo, por vezes, atribui-se o papel de orientador, fiscalizador, administrador e “assistente social”. Contudo, são atores que, ao fazerem parte da cultura escolar, sofrem influências do contexto no qual estão inseridos, que afetam suas identidades e suas ações dentro do próprio contexto escolar, ao mesmo tempo em que contribuem para a construção de uma cultura própria – a escolar –, a partir da relação que estabelecem uns com os outros, com os objetos e com os alunos.

Desse modo, devemos considerar que a escola é, principalmente, local de interação de sujeitos, os quais carregam em si histórias, tradições, significações e culturas específicas que estão presentes na “simbiose” construtora da cultura escolar. Para Neto (2010, p. 180), é na relação entre os sujeitos e entre estes com os objetos que se concebem um nível de conhecimento estabelecido “[...] na forma de representações sobre o real, sobre o ensino, suas potencialidades, projetos, possibilidades de transformação sócio-econômica, a permanência de idéias, conservação, surgimento de novas perspectivas, devaneios e decepções, restauração e ceticismos”. Dessa forma, a cultura escolar vai se constituindo a partir das construções realizadas por aqueles que a vivenciam, que a desenvolvem e que a regulamentam.

Nesse sentido, compreendemos, então, a escola e a cultura escolar como um “universo” próprio inserido em um contexto de universo genérico. A escola, em uma relação dialética com o contexto social e político, transmitindo cultura socialmente construída, selecionada e “decantada” (FORQUIN, 1993), ou “atividade humana

condensada”,<sup>5</sup> a fim de nos humanizar e, ao mesmo tempo, produtora de cultura própria, de novas formas de fazer, de ser e de pensar, que irão refletir em possíveis mudanças na sociedade.

É com base nessa compreensão de escola e de cultura que buscamos, no próximo capítulo, entender como a Educação Física se legitima como disciplina pertencente à cultura escolar, retomando a sua história, seus significados e a sua importância no currículo, como área de conhecimento histórico e culturalmente constituído para, a partir de então, buscarmos em nossas análises as possíveis relações entre a história da Educação Física, com os significados a ela atribuídos pelos sujeitos da pesquisa.

---

<sup>5</sup> Termo utilizado pelo Prof<sup>o</sup> Dr. Newton Duarte em palestra realizada no ano de 2012 sobre Escola e Cultura.( Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xCCOfN-GXng>>. Acesso em: 5 jun – 2014).

### 3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CULTURA ESCOLAR

Como disciplina escolar, a educação física é uma das ‘entidades culturais’ da escola. Nessa condição, assume o caráter específico desse lugar, encarnando-o. Noutras palavras, ela é uma propriedade e um produto do ambiente escolar: a ele pertence, por ele se define, nele se constitui e se realiza – pode-se então falar em uma cultura escolar da educação física? (VAGO, 2003, p.215)

O autor nos convida a refletir sobre a existência de uma cultura escolar da Educação Física, compreendendo-a como um componente curricular que possui características próprias, saberes específicos, modos de fazer e de significar, dentro do contexto de cada escola em que é desenvolvida.

Nesse sentido, Vago (2003, p. 216) aponta que, para compreendermos a cultura da Educação Física, é necessário conhecermos a sua “economia interna”, ou seja, seus “[...] genes; finalidades; funcionamento; aculturação”, entrecruzando com elementos, como o tempo e o espaço das aulas; “[...] as representações de cultura, e de corpo humano por ela e para ela produzidos; as práticas corporais que historicamente vêm escolarizando; e, de maneira central, os sujeitos (professores e alunos) envolvidos em sua realização” (VAGO, 2003, p. 216).

Desse modo, percebemos que, para tentarmos compreender a Educação Física como um componente curricular que possui uma cultura própria, um dos primeiros passos a serem dados é entendermos seus limites, possibilidades, conflitos, especificidades, o que legitima e forma a sua identidade. Para tanto, necessitamos compreender as questões sociais e históricas que a constituem, identificando os pressupostos que influenciaram e ainda influenciam a cultura da Educação Física escolar e que vem delimitando seu objeto, por meio das transformações ocorridas ao longo do tempo.

Essas transformações, comuns a uma área de conhecimento que foi e é influenciada pelas mudanças sociais e políticas que ocorrem ao longo da história, causam modificações relacionadas com a especificidade e o objeto de estudo na própria área, assim como afetam os professores e demais sujeitos que a constituem, pois as mudanças nem sempre são assimiladas da mesma maneira e não acontecem com um “estalar de dedos”, ou um toque de magia. Cada processo de transformação, exige a desconstrução e reconstrução de saberes, compreensões, modos de fazer,

interpretar e agir que anteriormente foram assimilados em processos de aprendizagem e de interiorização de conceitos, adquiridos conscientemente e inconscientemente ao longo da história de vida e da trajetória de formação e profissional de cada indivíduo.

Sendo assim, devemos considerar os modos como a Educação Física é compreendida, vivenciada e praticada pelos sujeitos que a realizam cotidianamente na escola, retomando a compreensão do como ela se constituiu como componente curricular da escola a fim de compreendermos a cultura escolar da Educação Física.

### 3.1 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM MOVIMENTO

A Educação Física deve, sobretudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola. Deve, evidentemente, fazer isto sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia. E como se preserva o que é seu? Sabendo, sobretudo, o que é seu e assim, certamente, exacerbando muito mais conflitos e dores (SOARES, 1996, p.2).

Conflitos e dores que acompanham a prática pedagógica de muitos professores de Educação Física na tentativa de assumir o que é realmente seu, suscitam debates incansáveis neste campo de atuação, mas que compreendemos necessários para a superação, reconstrução e reinvenção daquilo que caracteriza a especificidade da Educação Física escolar. Desse modo, entendermos o conhecimento de que trata a Educação Física escolar; qual a sua importância para a escola e para a sociedade e trabalharmos em prol de uma Educação Física legitimada e reconhecida pelos sujeitos que a significam. Essas são condições essenciais para o desenvolvimento e valorização dessa área de conhecimento na atual sociedade.

Historicamente, a Educação Física não apresentou todos os aspectos ou elementos que caracterizam a maioria das disciplinas escolares. Segundo Bracht et al. (2012, p. 30),

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo [...]. Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença de seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão.



Nesse sentido, a Educação Física, como componente curricular, busca atualmente firmar sua relevância dentro do currículo escolar, contribuindo para o processo de formação do aluno, não apenas como uma disciplina que trata da “atividade física” e sim contribui para o processo de formação cultural de um cidadão crítico, reflexivo, capaz de viver em sociedade para agir sobre ela, transformando-a, estando, desse modo, em consonância com os objetivos da escola, como instituição formadora, que tem a cultura como centro de sua razão de existir.

Contudo, historicamente, nem sempre foi assim, pois a Educação Física se tornou relevante no currículo escolar, justamente a partir da prática de atividade física; de técnicas de movimentos; e de cuidados com o corpo, com a finalidade de melhorar a aptidão física e a saúde dos indivíduos que a praticavam. Seria, então, essa a principal razão para a inserção da Educação Física na escola?

De acordo com Bracht (2001), a inserção da Educação Física como componente curricular ocorreu juntamente com o advento da escola moderna, por isso muitos autores a caracterizam como “filha da modernidade”, pois sua inserção no currículo se deu a partir da conjunção de vários fatores condicionados à emergência de uma nova ordem social nos séculos XVIII e XIX.

Sendo assim, em determinado momento histórico (século XIX) no Brasil, a Educação Física fez parte do projeto pedagógico burguês, entendida como um elemento importante “[...] para o forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país” (CASTELLANI FILHO, 1988). Nesse período, o discurso médico fundamenta a importância da Educação Física, pois “[...] o advento da ciência moderna faz com que a medicina construa uma outra visão de corpo, crescendo, como consequência, o entendimento da importância do movimento corporal como forma de manter e promover a saúde” (BRACHT, 2001, p.70).

Além do discurso médico, a Educação Física também contou com a atuação dos militares, que podem ser considerados como os primeiros “pedagogos” da Educação Física, pois, para promover a aptidão física e a higiene do corpo, utilizaram-se das normas e valores próprios da instituição militar, traduzidos em rígidos métodos da disciplina e da hierarquia. Sob esse viés, a Educação Física escolar firmou-se com o objetivo de promover a saúde por meio da aptidão física e do pleno desenvolvimento das potencialidades do homem.

Foi principalmente a partir desses objetivos e dessas características que a Educação Física se legitimou na escola, conferindo-lhe uma importância específica, tendo seus saberes, conhecimentos e práticas escolarizados, “[...] em função da pressão do poder de grupos ou de interesses” (BRACHT, 2001, p.71). E a ginástica torna-se, então, o principal conteúdo da Educação Física escolar, a fim de controlar e aperfeiçoar os corpos, que eram comparados, na modernidade, com as máquinas, que deveriam ser cuidadas e estar em perfeito estado de funcionamento, para atender às demandas da sociedade industrial emergente.

Soares (1996) afirma que os métodos de ginástica não foram pensados para a escola, mas foram os pedagogos e os médicos que buscaram na ginástica os princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino da escola, ou seja, uma especificidade de ginástica para a escola. Segundo a autora,

Esta Ginástica compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e posteriormente, já no final do século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares. Durante todo o século XIX vamos encontrar esta abrangência e diversidade de conteúdos de ensino e, sobretudo, uma clara especificidade (SOARES, 1996, p.4).

Bracht (2001) aponta a hipótese de que é a essência desse modelo de Educação Física a tem sustentado por cerca de 200 anos no currículo escolar. É comum, até os dias de hoje, verificarmos a associação da função e da identidade da Educação Física como uma disciplina de cunho biológico, fundamentada no discurso da promoção de saúde, tendo o movimento corporal como meio para a promoção da saúde e/ou para o movimento, sendo trabalhado sem intenções pedagógicas para além da ocupação das crianças em seus tempos livres na escola.

Contudo, outro marco histórico-social da Educação Física escolar também pode ser fortemente observado até os dias atuais, nos saberes e fazeres pedagógicos mobilizados pelos professores. As práticas esportivas, com o foco no treinamento e na melhoria da aptidão física, foram incorporadas aos objetivos da Educação Física escolar, especialmente no período pós a 2ª Guerra Mundial e a ditadura militar no Brasil. Nessa época, em que tivemos Estados Nacionalistas autoritários, a Educação Física passa a ser também instrumento de exaltação do nacionalismo, sendo considerada “[...] a base da pirâmide esportiva para promover as equipes nacionais” (BRACHT, 2001, p.71).

O esporte passa a ser, então, um dos principais conteúdos das aulas de Educação Física, e o treinamento e a competição, o foco central das aulas. Segundo Soares(1996,p.5), nesse período,

O modelo de aula é buscado nos parâmetros fornecidos pelos métodos de treinamento. As partes constitutivas de uma aula são ditadas mais pela Fisiologia, agora já acrescida do item 'esforço', do que pela Pedagogia. Uma parte inicial da aula será destinada a um trabalho de natureza aeróbica, com um tempo para corridas e saltitamentos; numa segunda parte da aula vamos encontrar exercícios de força, flexibilidade e agilidade; numa terceira parte alojam-se os fundamentos de um determinado jogo esportivo com sua posterior aplicação propriamente dita e, para finalizar, há uma volta a calma .

Esse modelo de Educação Física esportivizante, com o foco na técnica dos movimentos, do treinamento e da competição, ainda hoje está fortemente relacionado com a cultura escolar da Educação Física, a suas representações e significados, pois é comum verificarmos discursos e práticas pedagógicos com o foco apenas na aprendizagem dos esportes e, especificamente, daqueles que apelidamos “quarteto fantástico”, ou seja, a prática das quatro principais modalidades esportivas: futebol, voleibol, handebol e basquetebol.

Desse modo, verificamos na história da Educação Física escolar que, por muito tempo, ela possuiu sua especificidade bem definida. Por um período, foi caracterizada pela ginástica e, em outro, pelo esporte. No entanto, não podemos desconsiderar a importância histórica do caminho percorrido pela Educação Física ao se tornar um componente curricular. Devemos considerar que esse caminho afetou e afeta direta ou indiretamente a cultura da Educação Física escolar, tal qual vemos hoje em nossas escolas.

Para Bracht (2010), a Educação Física, em seu processo de escolarização, diferenciou-se das demais disciplinas curriculares, que se caracterizam normalmente por ter um conteúdo mais ou menos estável, registrado e sistematizado em livros-textos ou livros didáticos, enquanto na Educação Física não havia um conhecimento a ser registrado, e sim uma atividade física que impactava o corpo e o comportamento dos alunos.

Contudo, a especificidade da Educação Física sofreu/sofre transformações, à medida que o contexto social e político no Brasil foi e vai se transformando. Especialmente a partir da década de 1970, de acordo com Soares (1996), surgiu a

Psicomotricidade com a finalidade de, por meio da Educação Física, contribuir com o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos.

Segundo a mesma autora, neste momento a Educação Física passa a ser desafiada para assumir um envolvimento com as demais tarefas da escola, tendo que levar em consideração não apenas os aspectos biológicos do movimento, mas também o desenvolvimento da criança com o ato de aprender. A Educação Física passa a ser considerada um meio para a aprendizagem das outras disciplinas, como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, além de ser compreendida como um importante meio para a socialização/integração dos indivíduos.

No entanto, apesar da emergência da Psicomotricidade, o esporte, nos anos dos 1970 a 1990, ainda permaneceu hegemônico como conteúdo das aulas de Educação Física. O documento legal no qual isso ficou claramente expresso é o Decreto Lei nº 69.450, de 1971, pelo qual “[...] a legitimidade da Educação Física na escola passou a depender, em grande parte, da importância social atribuída aos esportes”(BRACHT, 2010, p.2).

Esse período de “esportivização” da Educação Física marcou a história da disciplina, estabelecendo uma cultura esportiva da Educação Física, que permanece, até os dias atuais, no imaginário social dos indivíduos. Daí a explicação da dificuldade em desconstruir a associação que muitos sujeitos fazem da disciplina Educação Física à prática esportiva, compreendendo-a como princípio e fim na escola.

No entanto, não podemos ignorar que mudanças significativas começaram a ocorrer na sociedade ao longo dos últimos 30 anos e principalmente a partir da década de 1980, em que ocorreu uma grande movimentação social e política no Brasil a favor da sua democratização. Constituiu-se, “[...] no âmbito da comunidade da Educação Física brasileira, um movimento, posteriormente denominado de movimento renovador, que fez uma forte crítica à função atribuída até então à Educação Física no currículo escolar” (BRACHT, 2010, p.9), colocando em xeque a visão de corpo, de educação e de ciência, criando novas condições e possibilidades de pensar essa disciplina.

Devemos considerar, assim como Paiva (2003) que, conforme mudam na história as representações e práticas que imprimem sentidos e significados aos termos e

fenômenos da educação, ciência e corporeidade, muda o arranjo da configuração do campo, e assim a Educação Física escolar, que se firmou a partir de uma sociedade moderna, passa a ser repensada em um novo contexto de sociedade.

Conforme Bracht (2010, p. 9),

Isso quer dizer que o corpo não mais é entendido somente como uma dimensão da natureza (em nós) e sim, principalmente, como uma construção cultural, portanto, simbólica. O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas, assim como, no extremo, a própria noção de natureza é uma construção histórica. Nesse entendimento, as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas, como eram chamadas) foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. Promove-se, então, uma 'culturalização' do objeto/conteúdo da Educação Física. **Assim vão ser cunhadas as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física.**

Neste sentido, surge um novo entendimento em relação à função da Educação Física escolar como sendo a responsável em introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento, ou seja, a Educação Física deve propiciar a construção pelo aluno de um amplo acervo cultural, no caso de uma dimensão específica da cultura – a cultura corporal de movimento.

Para Moura (2012,p.22), os estudiosos e seguidores dessa nova perspectiva de Educação Física buscavam “[...]questionar a neutralidade da educação no processo histórico, social, político e econômico. Por vezes, denunciavam o esporte como ópio do povo e instrumento a serviço da ideologia da classe dominante”.

No entanto, Bracht (2001,p.73) vai além e argumenta que, com as transformações sociais e políticas, o modelo de sustentação, que anteriormente legitimava a Educação Física na escola, passou a enfrentar mudanças significativas e a “Educação física que foi concebida para o projeto moderno liberal-burguês (de educação) se esgotou”. O autor apresenta alguns pontos que contribuíram para que a Educação Física perdesse (em parte) a sua importância na escola: o desenvolvimento tecnológico, substituindo os homens pelas máquinas, o que diminui a importância da aptidão física para a produtividade do trabalhador; a transferência de responsabilidade do Estado para as instituições privadas (clubes, academias, escolinhas esportivas) em relação aos cuidados com o corpo e com a saúde; a mudança no conceito de saúde – tratada como tema transversal –, contribuindo para uma relativização da Educação Física; a mudança na concepção de corpo como

sujeito histórico-cultural, e não apenas biológico (natureza); a valorização do lazer para a realização do homem tanto quanto o trabalho, sendo exercido em uma esfera de consumo no espaço privado; a transformação do esporte que teve/tem o seu discurso a partir do trinômio esporte-educação-saúde, colocado em xeque e sendo cada vez mais deslocado para a esfera econômica da sociedade.

A partir dessas perspectivas, diferentes autores e pesquisadores, com a tarefa de construir a legitimidade dessa área de conhecimento no campo pedagógico, sustentaram a proposta de uma Educação Física responsável “[...]por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal de movimento de maneira que nele possam agir de forma autônoma e crítica” (BRACHT, 2001, p.76).

Esse movimento renovador realizado a partir da década de 80 teve e tem até os dias atuais grandes contribuições para a Educação Física escolar, pois se constituiu como um marco nas produções acadêmicas direcionando novas formas de compreender e fazer a Educação Física escolar.

Tal fato pode ser evidenciado, ao verificarmos a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física, apresentando a cultura corporal de movimento, como objeto de ensino desse componente curricular, conforme citação a seguir:

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEF, 1997, p. 28).

Apesar de esse documento atualmente não estar mais em vigor, percebemos que ele foi um importante direcionador da prática pedagógica de muitos professores de Educação Física, assim como um norteador para a elaboração de propostas pedagógicas e diretrizes curriculares estaduais e municipais, contribuindo significativamente para uma nova perspectiva de cultura escolar da Educação Física.

Contudo, mesmo com a superação dos PCNs (1997) a Educação Física na educação básica é respaldada, desde 1996, pela Lei nº 9.394/1996, que se estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, dispondo, em seu art. 26, que a Educação Física, "[...] integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica" (BRASIL, 1996), conforme nova redação dada pela Lei nº 10.793/2003 (BRASIL, 2003).

Atualmente, a Educação Física é considerada, pelos órgãos regulamentadores brasileiros, como um conhecimento da base nacional comum da educação, sendo uma disciplina da área de linguagens, responsável por conhecimentos produzidos culturalmente, conforme texto das Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO;SEB; DICEI, 2013):

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 33, que assim se traduzem:

**I** – na Língua Portuguesa;

**II** – na Matemática;

**III** – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,

**IV** – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

**V** – *na Educação Física*;

**VI** – no Ensino Religioso.

Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

Desse modo, percebemos que, apesar de a Educação Física ser oficial e legalmente considerada uma prática pedagógica pertencente ao currículo escolar, possuindo características e especificidades próprias, ainda verificamos que muitos professores graduados em licenciatura em Educação Física, possivelmente preparados para o desenvolvimento de suas atividades docentes, capacitados pela sua formação inicial, possuem inseguranças, conflitos em relação à sua prática, divergindo suas

ideias até mesmo em relação a outros professores da mesma área. Conforme Kunz (2004, p. 20) identificou em sua pesquisa, professores de uma mesma escola, trabalhando os mesmos conteúdos, apresentaram diferenças fundamentais em relação às concepções de ensino da Educação Física, aos esportes e à cultura corporal.

É importante ressaltar que o “movimento” do currículo da Educação Física, com as mudanças nas concepções e nas formas de atribuir importância e fazer a Educação Física escolar ao longo de sua história, não ocorreu/ocorre de forma estanque, imposta, com início, meio e fim bem demarcados na prática pedagógica dos professores. Ao contrário disso, é comum encontrarmos em diferentes momentos históricos, mais de uma concepção pedagógica da Educação Física sendo trabalhada pelos professores, ou seja, a ginástica, os esportes, a Psicomotricidade, a cultura corporal de movimento, misturando-se no cotidiano das aulas dos professores de Educação Física.

Percebemos, então, significados diferentes atribuídos à Educação Física, muitas vezes dentro da mesma instituição escolar. Sujeitos diferentes, com histórias de vida diferentes, que viveram e experimentaram “Educações Físicas” diferentes e se modificaram ao longo do tempo expressam modos de ver, de pensar e de fazer a Educação Física diferentes uns dos outros. Corroborando o pensamento de Morin (2004, p. 59), em relação aos conhecimentos em construção, “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”.

Assim, a Educação Física escolar vem dialogando com as incertezas e se construindo e reconstruindo ao longo do tempo e de sua história. Essas incertezas são facilmente verificadas nos diferentes discursos sobre a importância da disciplina na escola, tanto dos professores de Educação Física, quanto de outros atores escolares que estão direta ou indiretamente relacionados com o desenvolvimento dessa disciplina, como os pedagogos, alunos, gestores e demais profissionais.

Os diferentes significados que os atores escolares atribuem à Educação Física estão associados aos diferentes contextos sociais, políticos e históricos nos quais ela se desenvolveu. Perceber como os atores escolares a compreendem e a representam nas escolas é condição para alcançarmos uma maior compreensão sobre a cultura da Educação Física escolar, pois eles constroem, reconstróem e dão significados às



suas práticas modificando e produzindo a cultura escolar. Desse modo, Vago (2003, p. 213) afirma que

[...]os agentes escolares não são consumidores passivos de saberes impostos de fora para dentro, são produtores de um saber encarnado, vivo, instituído, aberto, em movimento: a escola e seus agentes não são objetos manipuláveis do conhecimento dito científico, racionalizado, pronto, mas lugar de sujeitos praticantes e produtores de conhecimento. Sujeitos que carregam para o tempo-espaco concreto da escola a sua história de vida, as marcas de sua cultura originária, seus interesses, seus sonhos, suas paixões, suas carências: ora, esses são elementos constitutivos de uma cultura escolar, tanto quanto (se não mais que) o conhecimento racional e científico.

Dentre os atores escolares que estão envolvidos com o desenvolvimento da Educação Física escolar, destacamos, além dos professores e alunos, o pedagogo, como sendo o sujeito que contribui para a articulação dos conhecimentos escolares, da efetivação do currículo e da organização administrativa e pedagógica no desenvolvimento das disciplinas escolares e no funcionamento da escola. Sendo assim, buscamos, a seguir, evidenciar, com base na literatura e nas pesquisas recentes, qual é o papel atribuído a esse ator escolar e qual é a sua contribuição na cultura escolar.

## 4 EM QUESTÃO: O PEDAGOGO

Compreender a cultura escolar também nos remete a entender quem são os atores que ali transitam e desempenham funções, papéis específicos, produzem significados e são ressignificados pelo outro e pela própria cultura escolar.

Entre esses atores, destacamos o pedagogo<sup>6</sup> como um dos protagonistas da cultura escolar, pois, interagindo com os demais atores (professores, alunos, gestores, serventes), contribui para a formação cultural e humana dos alunos na escola.

Entretanto, segundo Almeida e Soares (2010, p. 12), sua contribuição nem sempre fica evidente, pois possivelmente muitos sujeitos que vivem o contexto escolar, se forem questionados sobre o papel do pedagogo, talvez não saibam definir de forma assertiva, concreta, qual é a função desse profissional. Para as autoras, quando perguntamos qual o papel do professor e do aluno na escola, a resposta surge com maiores certezas e convicções, descrevendo as funções desses atores no ambiente escolar. Mas a mesma pergunta feita em relação ao papel do pedagogo gera incertezas e muitas vezes as pessoas não lhe atribuem importância na escola.

No entanto, diferentes autores descrevem o papel do pedagogo nos dias atuais e resgatam a história da profissão, dissertando sobre os problemas da área, contribuindo com informações sobre a importância desse protagonista para o processo educacional escolar. Apresentaremos, a seguir, o papel do pedagogo, um pouco de sua história e as principais questões que envolvem suas funções no contexto escolar.

### 4.1 O PAPEL DO PEDAGOGO

A preocupação com a organização e funcionamento da escola e com o ensino de qualidade é considerada pilar da existência do pedagogo escolar. Sendo assim, o

---

<sup>6</sup> Originalmente, o termo pedagogo surge para denominar os escravos que conduziam as crianças dos senhores à cultura, à escola, desde o período da Grécia antiga. Era atribuído à Pedagogia o significado de “[...]direção de crianças, educação, cuidado, artifício de cuidar” (BATISTA et al., 2011, p. 877).

pedagogo é caracterizado como “[...]o profissional responsável pela organização e articulação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, com a finalidade de garantir que o processo de ensino-aprendizagem se efetive com qualidade” (ALMEIDA; SOARES, 2010 p.12). Para Saviani(1985,p.28) “[...] o pedagogo deve ter o domínio das formas através das quais o saber sistematizado é convertido em saber escolar, tornando-o, pois, transmissível-assimilável na relação professor-aluno”.

Verificamos que o papel do pedagogo é abrangente, pois, quando se trata da organização da escola e dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, não estamos nos referindo a apenas duas atividades, e sim a um complexo de ações necessárias para a execução de suas funções. De acordo com Almeida e Soares(2010,p.12), o trabalho do pedagogo tem como principal objetivo a organização da escola como um todo, ou seja, “[...]em suas finalidades, estratégias, metodologias de ensino, definição de conteúdos, formas de instrumentos de avaliação, organização da gestão escolar, entre outros”.

As mesmas autoras ainda afirmam que o trabalho pedagógico está relacionado diretamente com as práticas sociais e culturais intencionalmente institucionalizadas para a formação humana. Sendo assim, o que é planejado, organizado e estruturado na escola está associado às estruturas sociais mais amplas. A partir dessa compreensão, esclarecem que o trabalho do pedagogo escolar está vinculado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que é um eixo articulador da organização curricular escolar e o centro unificador das ações supervisora e orientadora do pedagogo escolar.

O PPP é uma determinação legal, prevista na LDBEN nº 9.394/1996, na qual é considerado como a própria organização de todo o trabalho pedagógico da escola. É muito mais que um conjunto de planos de ensino e de várias atividades. Esse projeto deve ser construído, elaborado por todos os integrantes da comunidade escolar, envolvendo gestores, professores, alunos, e representantes de Conselho Escolar (comunidade), tendo como principais elementos

[...]as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo (conteúdos de ensino, as concepções que fundamentam cada área de conhecimento, as metodologias mais adequadas para propiciar a aprendizagem, as formas e instrumentos de avaliação),o tempo escolar, o processo de decisão (relações de gestão), as relações de trabalho e a avaliação institucional (VEIGA, apud ALMEIDA; SOARES, 2010, p. 47).

Sob esse viés, o PPP caracteriza-se “[...]como um processo permanente e contínuo” (ALMEIDA; SOARES, 2010, p.48), e esse processo deve incluir a elaboração de planejamentos, além da sua organização e sistematização, como uma ação intencional ocorrida nos espaços coletivos da escola. Portanto, é o ponto de partida para a elaboração do trabalho do pedagogo.

De acordo com Almeida e Soares (2010), cabe ao pedagogo organizar todo o processo de elaboração do PPP, assim como sua efetivação, avaliação e reformulação, buscando estratégias, levantando dados estatísticos, agendando reuniões, selecionando textos para estudos, suscitando debates, auxiliando na sistematização dos documentos (registros escritos das discussões), ou seja, a organização do trabalho pedagógico da escola entendida na sua totalidade.

Dessa forma, o trabalho do Pedagogo escolar seja na sua função supervisora, seja na orientadora, vai se desenvolver a partir do e para o PPP. A partir disso podemos afirmar que as ações do Pedagogo escolar, desenvolvidas na função supervisora e na função orientadora, realizam-se no movimento de efetivação desse projeto (ALMEIDA; SOARES, 2010, p. 50).

Verificamos que o pedagogo é, ou deveria ser, capacitado para desempenhar várias funções no contexto escolar relacionadas com a efetivação do PPP e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tendo destaque principalmente – não somente –, na área de atuação como orientador e supervisor educacional. Contudo, atualmente, o pedagogo também exerce a profissão em diferentes ambientes e situações determinadas, “[...]respeitando características específicas como as empresas, órgãos públicos, partidos, movimentos sociais, hospitais, órgãos culturais, etc” (BATISTA et al., 2011, p.880).

Para Libâneo (2002), o pedagogo é “[...]o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação”, com objetivos de possibilitar a formação humana, dentro do contexto histórico previamente estabelecido. Defende, assim, a ideia de que o curso de Pedagogia não deve formar apenas pedagogos para a docência, ou seja, aquele que deve atuar somente na escola, mas sim o pedagogo que também atuará em outros âmbitos e segmentos da vida social que envolve direta ou indiretamente práticas de ensino (formais, não formais ou informais).

Entretanto, dentre as diferentes possibilidades de atuação do pedagogo, apontamos as funções de supervisão e orientação escolar como destaque no contexto da cultura escolar, como um importante “elo” de interação entre professores, alunos, gestores e comunidade. Conforme Mezomo (1994, p.30),

[...]atualmente, o Pedagogo, incumbido da função de orientador educacional e supervisor escolar, passa a desenvolver na sua instituição de ensino um trabalho de gestão de todas as atividades acadêmicas, vivência familiar, escolar e social de seus alunos. É ele, antes de tudo, o ‘mediador’ junto aos demais protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade.

Apresentaremos a seguir as atribuições do pedagogo em sua área de atuação como supervisor e como orientador educacional, para compreendermos posteriormente, em nossas análises, a relação que esse ator possui com o professor de Educação Física e a disciplina Educação Física no contexto escolar, contribuindo para a produção de uma cultura própria da escola e da disciplina em questão.

#### 4.2 O PEDAGOGO E A FUNÇÃO SUPERVISORA

Historicamente, tanto a função supervisora, quanto a função orientadora do Pedagogo escolar firmaram-se a partir da incorporação de teorias e concepções da administração de empresas. Foi ao longo do século XX que “[...]o sistema capitalista sustentou o processo produtivo e a organização do trabalho, predominantemente sob a égide do taylorismo-fordismo”<sup>7</sup> (PINTO, 2006, p.70). As concepções teóricas da administração emergiram estabelecendo critérios e conceitos fundamentais para o desenvolvimento das fábricas, apontando a necessidade de controle e de fiscalização sobre o trabalho dos operários e sobre o que estava sendo produzido.

---

<sup>7</sup> Três princípios regem a teoria de Taylor: “1- O administrador [...] assume o cargo de todo conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas [...]. É o princípio da dissociação do processo de trabalho das especificidades dos trabalhadores. 2- todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto [...]. Esse é o princípio de ‘separação de concepção e execução’. 3- A noção fundamental de tipos comuns de gerência é a de que cada operário tornou-se mais especializado em seu próprio ofício do que é possível a qualquer um ser na gerência, e que, em conseqüência, os pormenores de como o trabalho será mais bem feito devem ser deixados a ele [...]. Talvez o mais proeminente elemento isolado na gerência científica moderna seja a noção de tarefa. Esse é o princípio da utilização desse monopólio de conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução (SILVA, 1987, apud ALMEIDA et al., 2010, p.24).

Por conseguinte, surge a função de gerentes, com o objetivo de supervisionar, controlar e garantir a produção de qualidade e o bom funcionamento dos serviços.

Foi nesse contexto de produção fabril – controle, gerenciamento e busca pela qualidade nas produções –, que a escola incorporou os mesmos aspectos da organização social vigente em suas práticas, e a função supervisora se tornou necessária para o desenvolvimento da educação escolar, assegurando a boa atuação dos professores, o funcionamento da escola e a “produção” dos alunos.

Todavia, no Brasil, foi principalmente no período da Ditadura Militar que ocorreu a expansão do ensino com as marcas do tecnicismo, de acordo com os ditames da sociedade capitalista e fabril, transportando para as escolas “[...]os mecanismos de objetivação do trabalho vigente nas fábricas” (PINTO, 2006, p.67). Assim os pedagogos desenvolviam seus papéis nas escolas brasileiras seguindo os padrões sociais exigidos na época.

Porém, apesar de o período de Ditadura Militar no Brasil ter expandido o ensino com as marcas do tecnicismo e fortalecido o papel do pedagogo como “[...]gerenciador e controlador” dos trabalhos na escola, segundo Libâneo (2002, p.46) a primeira regulamentação do Curso de Pedagogia no Brasil, que prevê os referidos, “técnicos da educação”, é anterior ao período militar, pois data de 1939. O curso era bacharelado e tinha como incumbência “[...]formar professores das disciplinas específicas do curso normal, assim como os técnicos em educação” (PINTO, 2006, p. 103). Contribuições de Saviani (2003) em estudo de Pinto (2006, p.103) esclarecem sobre o termo “técnicos de educação”:

A categoria ‘técnicos de educação’ tinha aí, um sentido genérico. Em verdade, os cursos de pedagogia formavam Pedagogos, e estes eram os técnicos ou especialistas em educação. O significado de ‘técnico da educação’ coincidia, então, com o ‘Pedagogo generalista’, e assim permaneceu [...] até os anos 60.

Nos anos 60, especificamente no ano de 1969, é promulgado, então, o Parecer nº 252, do Conselho Federal de Educação, que passa a oferecer, como habilitação do curso de Pedagogia, a Supervisão Escolar. Para Libâneo (2002, p.46), o Parecer nº252/69 “[...]abole a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações”, além de extinguir a divisão dos cursos de bacharel e licenciatura, com o suporte de “[...]formar o especialista no

professor”(p.46). Sendo assim, o formado em Pedagogia passa a receber o título de licenciado.

É nesse contexto que a supervisão escolar surge como forma de “garantir a execução do que foi planejado”, visando, principalmente, ao controle do trabalho realizado nas escolas. Os pedagogos que

[...]inicialmente tiveram a tarefa de treinamento de professores constituindo-se em ‘canais de modernização’ da educação – percebida como principal fator de desenvolvimento social – com o tempo passaram a assumir o caráter de executores de políticas educacionais definidas pelo governo em função de certas prioridades (AGUIAR, 1991, apud ALMEIDA et al., 2010, p.25).

Atualmente ao supervisor escolar não cabe mais a função de “controle”, como historicamente foi instituído, e sim o papel de articulador do trabalho pedagógico nas escolas. Foi a partir dos anos de 1980, com a redemocratização do país – abertura política e elaboração da Constituição de 1988 –, que se fortaleceram os questionamentos quanto à prática e função do pedagogo escolar, por meio de discussões e redefinições teóricas e conceituais, apresentando o Pedagogo não mais com a função tecnicista, de controle e fiscalização, mas de “[...]acompanhamento, apoio e suporte pedagógico, calcada na organização coletiva do trabalho escolar” (ALMEIDA; SOARES, 2010, p.38).

Segundo Almeida e Soares (2010), atualmente a função supervisora do Pedagogo escolar está diretamente relacionada com o trabalho com os professores da escola, objetivando a organização da ação educativa para a efetivação do PPP, por meio das seguintes atribuições: organizar coletivamente o plano de ação; proporcionar os espaços em que as discussões sobre o plano possam acontecer, envolvendo todos os integrantes da escola e representantes da comunidade; levantar dados diagnósticos; subsidiar teoricamente o grupo; auxiliar na sistematização de ideias; acompanhar o desenvolvimento do plano de ação; propor redirecionamentos do plano quando necessário; subsidiar o professor teórica e metodologicamente na elaboração dos planos de ensino e planos de aula; realizar reuniões pedagógicas para discutir com os professores os conteúdos e encaminhamentos metodológicos; utilizar estratégias diversificadas, inclusive na escolha do material didático adequado; acompanhar a utilização dos materiais pelos professores e assegurar a sua utilização correta e adequada.

Além das atribuições acima relacionadas, Almeida et al. (2010,p.70) também frisam a importância da participação do pedagogo no processo de avaliação em suas diferentes formas, cabendo-lhe ao mesmo “[...]discutir com os professores a sua forma e seu conteúdo, ou seja, os instrumentos e os critérios para realizá-la”. Para as autoras

[...] é o Pedagogo, portanto, o responsável por organizar esses momentos (coletivos ou individuais) de forma a coletar os dados sobre o processo avaliativo com os professores e sistematizar esses dados; subsidiar teoricamente a discussão e a análise dos dados; preparar os momentos do conselho de classe participativo junto com os professores, definindo o tempo, o espaço e as dinâmicas de discussão (ALMEIDA; SOARES, 2010, p.72).

Cabe ainda ao pedagogo, como supervisor escolar, fazer a gestão democrática da escola, subsidiando discussões, disponibilizando informações e apresentando propostas para a organização do trabalho pedagógico da escola.

#### 4.3 O ORIENTADOR EDUCACIONAL

Percebemos que a função de supervisor escolar extrapola o que, em sua versão primeira, foi instituído. O mesmo acontece com a função orientadora do pedagogo que, segundo Almeida e Soares (2010,P.48), historicamente surgiu no mesmo contexto da sociedade capitalista, a fim *de orientar os indivíduos a potencializar suas ações em seus empregos*, buscando adaptar-se e adequar-se às funções ideais de acordo com o perfil de cada um para que, desse modo, possibilitasse o “[...]ajustamento dos indivíduos às necessidades da ordem social”, pois os teóricos da administração entenderam que a eficiência na produção também estava associada à adequação da mão de obra.

Desse modo surge a orientação profissional, que “[...] se torna uma maneira de persuasão psicológica, à medida que, realizada principalmente por instituições exteriores à empresa, convence os indivíduos de que obter ou não um emprego depende das capacidades de cada um” (PIMENTA, 1995, p. 20).

Posteriormente, a orientação profissional passa a ser transposta às instituições escolares com o objetivo de orientar os estudantes “[...]nos planos de estudo e



carreira conforme aptidões de cada um” (PIMENTA, 1995, p.21). Essa orientação profissional passa a ser conhecida então, como orientação escolar.<sup>8</sup>

Pinto (2006,p.104) aponta que “[...]a orientação educacional (escolar) foi oficialmente introduzida no país em 1942 na Lei Orgânica do ensino secundário” , no entanto, foi a partir dos anos 70, que ela foi expandida, sendo implantada para cumprir a lei que expressava “[...]uma política nacional de educação reguladora e não como uma expressão das necessidades das escolas” (PIMENTA,1995, p.22).

Obviamente, como a função inicial do pedagogo estava relacionada com políticas vigentes em determinado contexto social, com o passar do tempo as suas atribuições foram se modificando, de acordo com as mudanças ocorridas na própria sociedade, especialmente marcadas pela década de 80, conforme mencionado. O pedagogo, como orientador escolar, passa então por um período em que é considerado o defensor do aluno, preocupado com o atendimento das individualidades e das necessidades desses educandos, baseando-se nas teorias do desenvolvimento da aprendizagem humana, sendo compreendido também como um especialista nas relações interpessoais entre professor e aluno (ALMEIDA; SOARES, 2010 p. 30-31).

Hoje, segundo as autoras acima, cabe ao pedagogo, em sua função orientadora, “[...]identificar as dificuldades no processo de ensino aprendizagem, buscando, em conjunto com os professores, as formas de superação no âmbito da própria escola” (ALMEIDA; SOARES, 2010, p. 85). Dentre as atribuições do pedagogo como orientador educacional as autoras destacam as ações associadas à:

[...]formação continuada dos professores, ao planejamento escolar; à avaliação e à gestão democrática. Também [...] à organização da representatividade estudantil; ao processo de inclusão dos alunos com deficiência e à necessidade educativa especial; à orientação de estudos; à orientação profissional; à avaliação e encaminhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem para atendimento especializado e serviços de apoio pedagógico; definição de critérios para a composição das turmas e escolha dos professores para cada uma delas; à discussão e aos encaminhamentos sobre a questão disciplinar (2010, p.106).

---

<sup>8</sup> A orientação escolar também é tratada como “orientação educacional” por diferentes autores e instituições.

Atualmente, as competências do pedagogo também estão descritas nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) para o curso de pedagogia (DCNP), contudo diferentes autores criticam as DCNP por considerarem que elas restringem a formação dos Pedagogos à docência, apesar de o exercício da função, como supervisor e orientador educacional, ainda permanecer na prática da profissão do pedagogo no contexto escolar.

Para diferentes autores e pesquisadores da área, as funções de supervisora e orientadora do pedagogo são consideradas como uma das especificidades da pedagogia como ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – na qual se inclui a docência, mas não se limita a ela.

Devido à existência de diferentes formas de compreender o Curso de Pedagogia, a seguir adentraremos na discussão a respeito da problemática que envolve a formação de pedagogos, a fim de contextualizarmos o leitor no universo que atualmente caracteriza e constitui essa área, para que possamos, ao analisar os dados, compreender os limites e possibilidades que envolvem a atuação dos pedagogos nas escolas.

#### 4.4 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA ATUALIDADE E A CRISE DE IDENTIDADE

As funções de supervisora e orientadora do pedagogo, assim como o desenvolvimento das suas atividades como especialista em educação, vêm sendo discutidas no âmbito da formação em Pedagogia. Autores, como José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, entre outros, criticam as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, datadas de 15 de maio de 2006, assim como o movimento que as originaram. Segundo Libâneo (2002, p.46), o movimento liderado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a partir de 1980,

[...]reafirmou a idéia de que o curso de pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do Pedagogo *stricto sensu*. [...] algumas faculdades de educação suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.), para investir em um currículo centrado na formação

de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério.

Esse movimento (Anfope) teve como principal objetivo discutir a formação dos Pedagogos, a partir das questões políticas e sociais, que envolviam o processo de democratização do país no período em questão. Segundo Freitas (1999,p.19):

[...]o processo de democratização da sociedade, passa a colocar novas exigências para a melhoria da escola básica e para a formação de professores. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, vem contribuindo com essa discussão, construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país. Ela tem, na concepção de base comum nacional, em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério.

Segundo a mesma autora, o objetivo da Anfope foi/é lutar pela formação qualificada dos professores e profissionais de Educação, sendo contrária à proliferação de diversos cursos de formação pelos Institutos de Ensino de caráter técnico-profissional, que cresciam/crescem no país em decorrência de uma política de expansão do ensino superior, sem se preocupar com a qualidade dessa formação. “É contra essa política que a Anfope tem se posicionado, mais especificamente contra o caráter da formação que essas instituições têm possibilidade de oferecer, em decorrência de sua organização” (FREITAS, 1999, p.22).

Na tentativa de fortalecer o Curso de Pedagogia, como curso responsável pela formação de professores e profissionais da educação, a Anfope posicionou-se contrária aos interesses de determinados setores políticos (como o MEC e o CNE), cujo objetivo era estabelecer os Cursos de Formação de Professores para as séries iniciais e para a educação infantil como responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação, afastados da formação dos profissionais de educação pelo Curso Bacharelado em Pedagogia (ou Pedagogia *Stricto Sensu*), defendendo que a formação do pedagogo deve ser centrada na prática docente e do especialista, em conjunto.

Sendo assim, foi a partir dessas ideias que o movimento da Anfope oportunizou inúmeros debates na área e teve influência direta na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais/2006 para os Cursos de Pedagogia, as quais estabelecem

que a formação em Pedagogia possibilita o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio (modalidade normal), nos cursos de educação profissional, no apoio escolar, bem como em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos que envolvem o planejamento, a implementação e a avaliação de atividades educativas (BRASIL, 2006).

A formação em Pedagogia propicia, ou deveria propiciar, um amplo conhecimento no que se refere ao processo educativo. Para isso, essa “[...]formação deveria ser capaz de responder às exigências da sociedade do conhecimento e do mercado de trabalho, ou seja, formar um profissional que consegue desenvolver sua profissionalidade com competência” (MOROSINI, et al., 2011, p.231).

Mas o que seria essa competência? Segundo Sugumar (2009, apud MOROSINI, 2011), a competência refere-se ao conhecimento, às habilidades e às atitudes que o indivíduo deverá demonstrar em sua carreira. A competência envolve, simultaneamente, conhecimentos e maneiras de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados daquilo que foi realizado (BRASLAVSKY, 1999, apud MOROSINI, 2011). Tardif (2002) afirma que a competência docente compreende o saber-fazer e o saber-ser, logo é um conjunto de saberes representados pelas experiências de vida, pela formação acadêmica, pela prática docente, entre outros.

Nesse sentido, ao levarmos em consideração os diferentes conceitos de competência apresentados, evidenciamos quais seriam as competências do pedagogo, estabelecidas pelo Conselho Nacional da Educação, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, em seu art. 5º, das Diretrizes Curriculares Nacionais, apontando que o pedagogo, ao concluir a sua formação inicial, deverá ser capaz de:

[...]I. atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II. compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III. fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV. trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V. reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

**VI. ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;**

VII. relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII. promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX. identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superações sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X. demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI. desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

**XII. participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;**

**XIII. participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares ;**

XIV. realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV. utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

**XVI. estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes** (grifo nosso) (BRASIL, 2006, p. 2-3, grife nosso)

É possível perceber que são inúmeras as competências atribuídas ao pedagogo. Albuquerque e Soares (2013) apontam que a formação de professores nas Diretrizes atuais se aplicaria na formação de um “SuperProfessor”, mas a hipótese é que, oficialmente, na prática, dificilmente esse ideal seria alcançado. Um exemplo da carência nas formações com ênfase nos especialistas em educação (orientador, supervisor, gestor) pode ser evidenciada em pesquisa recente realizada em três universidades da Região Sudeste, em que foi identificado que o perfil do Pedagogo

nessa região é focado na docência, prioritariamente na educação infantil, e a formação de gestor praticamente não ocorre (ALBUQUERQUE et al., 2013).

Libâneo (2002,p.11) contesta a formação do pedagogo focada na docência e apresenta argumentos que colocam em xeque a qualidade da formação dos especialistas em educação:

[...]a questão-chave é que a identificação dos cursos sistemáticos de pedagogia com o curso de licenciatura para a formação de professores para as séries iniciais, a supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do Pedagogo não diretamente docente), a redução do Pedagogo à docência, o esvaziamento da teoria pedagógica, acabaram por descaracterizar o campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, retirando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de formar o Pedagogo para as pesquisas específicas na área e exercício profissional.

Daí se especular que, apesar do conceito defendido pela Anfope, de que “[...]a docência é a base da identidade profissional do educador”(2002,p63), pode ser também essa a definição que reduz o pedagogo à docência e limita o seu campo de atuação, desqualificando assim a Pedagogia como campo de conhecimento da problemática da educação, que busca unir a teoria e a prática por meio da sua própria ação.

Libâneo (2002,p.64) ainda aponta que a sociedade está ficando cada vez mais “pedagógica” (utilização dos meios de comunicação, tecnologias etc.), enquanto a “[...]quantidade e qualidade dos Pedagogos foram diminuindo”. Para o autor, o peso na formação docente reduziu o aprofundamento das questões pedagógicas teóricas, afirmando que se encontram hoje mais filósofos, sociólogos e psicólogos da educação nas faculdades do que os próprios Pedagogos, enfatizando que esses últimos “[...]raramente se reconhecem enquanto Pedagogos” (p.64).

Desse modo, verificamos uma crise de identidade no campo da Pedagogia, com inúmeros questionamentos em relação ao que é ser pedagogo na contemporaneidade, para que serve o pedagogo e o que compete ao pedagogo dentro e fora do ambiente escolar.

O argumento principal contra a pedagogia é o de que ela não teria conteúdo próprio; sua função teria sido apenas a de formar quadros para atender aspectos técnicos do ensino: a licenciatura e o Pedagogo técnico (i.e., diretores, supervisores, etc.) [...] em nenhum momento no âmbito da legislação, estruturou-se um curso destinado especialmente a formar o investigador, o pensador das questões da educação em geral e do ensino em particular(LIBÂNEO, 2002, p.132).

Essas questões de identidade, que permeiam a área e as respostas para as mesmas, divergem de autor para autor. Libâneo e Pimenta destacam que a função e importância desse profissional estão associadas não apenas à docência, mas também ao campo de investigação da problemática da educação, na qual a “[...]fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é a compreensão, global e intencionalmente dirigida, dos problemas educativos” .

Libâneo (2002) defende a reformulação do Curso de Pedagogia, organizado em dois cursos: licenciatura e bacharelado, com a formação dos professores para o exercício da docência na educação básica no curso de licenciatura, e a formação do especialista em educação (que poderá atuar em diferentes áreas da sociedade) no curso *stricto sensu*. Para o mesmo autor, a formação do especialista é essencial para o desenvolvimento de uma educação com qualidade, levantando a seguinte questão:

[...]um especialista profissionalmente preparado poderá fazer justiça no enfrentamento das desigualdades promovidas pela escola, como são as práticas de exclusão social, de exclusão pedagógica, de marginalização cultural, de discriminação racial, de produção do fracasso escolar, etc. Eu pergunto o que é pior: a escola ter uma coordenadora pedagógica com formação específica, capaz de prestar um auxílio efetivo às professoras e

garantir melhores condições de êxito escolar dos alunos ou deixar que um aluno fracasse na aprendizagem porque não há ninguém na escola capacitado e com formação específica para ajudar a professora a melhorar seu trabalho, repercutindo assim na ampliação das chances de inclusão dos alunos? (LIBÂNEO, 2007, p. 15).

No entanto, o posicionamento de Libâneo é contestado por outros autores, como Demerval Saviani (2008, p.650), que compreende ser essencial “[...]a conjugação entre a formação do pedagogo enquanto especialista da educação e o professor”, admitindo que isso “[...]pode ser feito num mesmo curso, o de pedagogia, desde que este se volte para o modo de organização e funcionamento da educação escolar” .

No entanto, Saviani (2008) também não considera satisfatórias as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP/2006 –, conforme organizado pela Anfope. Segundo o autor, a proposta não é satisfatória, porque “[...]o contexto também não possibilita isso. O contexto social e político que nós atravessamos não tem possibilitado a emergência de alternativa mais sólida no que

se refere à formação do educador, aí entendidos como o professor de modo geral e o pedagogo em particular” (SAVIANI, 2008, p.643).

Para Saviani (2008), o problema está centrado na estrutura organizacional do curso, compreendendo que o tempo destinado à formação do professor/especialista é pequeno, o que torna o currículo inchado e não satisfatório para a formação sólida do educador. Além disso, critica o fato de os cursos se manterem estruturados na forma de disciplinas fragmentadas, semestrais, não atendendo às necessidades de uma formação de qualidade, conforme verificado na crítica realizada no trecho que segue abaixo:

[...]a noção de ‘base comum nacional’ permaneceu um tanto vaga e toda a força das propostas girou em torno da reorganização do curso, mantida a mesma estrutura. Então o curso continua sendo em média de quatro anos, em regime semestral, com matrícula por disciplinas. E formar a docência foi interpretado pelo movimento como formar professores para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Então era isso, as experiências se organizaram dessa forma. É isso que eu chamo de debilidade do movimento. A própria história do movimento dá indicativo de que não fomos capazes de elaborar uma proposta mais sólida (SAVIANI, 2008, p. 644).

Mediante os impasses existentes, apresentados acima, é importante compreendermos que apesar das diferentes discussões e pesquisas na área, é fato que o pedagogo ocupa seu espaço na cultura escolar, e sua história e prática cotidiana oportunizam significados sobre si. O pedagogo está diretamente relacionado com as produções culturais da escola, com o desenvolvimento de estratégias educacionais, de organização, de funcionamento e de efetivação do currículo escolar. O desempenho de suas competências afeta direta ou indiretamente os sujeitos que compõem a escola e o processo educacional de modo geral.

O pedagogo exerce uma função central no ambiente escolar e possui um potencial enorme (quando exercido) na articulação entre os atores escolares e a possibilidade de contribuição teórica e prática para a melhoria das situações de ensino-aprendizagem que envolvem professores e alunos de diferentes disciplinas. É por compreender a importância desse protagonista na cultura escolar que mais adiante analisaremos os dados empíricos sobre as possíveis contribuições desse profissional com referência ao desenvolvimento da Educação Física escolar e às



dificuldades encontradas na relação entre o pedagogo e o professor de Educação Física.

## 5 METODOLOGIA

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO et al., 2009, p. 14).

O caminho desenhado e percorrido para a presente pesquisa é aqui apresentado em diferentes etapas, demonstrando as escolhas realizadas que definiram e mobilizaram estratégias teórico-metodológicas para a realização deste estudo, conforme as características do objeto da pesquisa.

Não pretendemos aqui defender uma única forma metodológica, e sim apresentar como foram construídos os dados da pesquisa e quais percursos foram necessários para o desenvolvimento deste estudo, considerando sua singularidade, especificidade e compreendendo que as escolhas definidas e o olhar do pesquisador sobre o objeto possibilitam a compreensão dos dados por determinada ótica, afirmando suas visões de mundo e consciência histórico-cultural. Corroborando, assim, a idéia de que o observador que realiza a pesquisa é da mesma natureza que o objeto (social e humano), logo “[...]o observador é ele próprio, uma parte de sua observação” (LÉVY-STRAUSS, 1975, apud MINAYO et al., 2009, p.13).

### 5.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Entendemos que os seres humanos, apesar de sua natureza, seus comportamentos nem sempre seguem uma ordem natural, possível de ser medida, quantificada, categorizada e reproduzida. Portanto, para compreender a realidade social, é necessário entender a realidade identificando e interpretando os sentidos das ações humanas em diferentes contextos.

Posto isso, o presente estudo é norteado pelos princípios da pesquisa qualitativa, e orientado teoricamente de forma descritiva e interpretativa, realizado a partir de diferentes técnicas de obtenção/construção de dados (LAVILLE; DIONE, 1999).

Os princípios que regem a pesquisa qualitativa possibilitam investigar as relações entre fenômenos e comportamentos. De acordo com Lamnek (1988), destacamos alguns desses princípios como *a abertura* – que acentua a função explorativa da pesquisa, já que o pesquisador deve estar aberto às diferentes possibilidades de condução da sua pesquisa, abrindo mão da hipótese prévia; *a comunicação entre o pesquisador e pesquisados* – entende-se que estes últimos são colaboradores da pesquisa e capazes de teorizar e contribuir com a discussão sobre a realidade estudada; o *caráter processual da pesquisa e do objeto* – considerando que o comportamento não é estático e sim processual, sendo um recorte da construção da realidade social; da *reflexibilidade do objeto e da análise* – levando em consideração a constituição dos sentidos e a compreensão dos sentidos em seu contexto; a *explicitação dos procedimentos* – detalhando como foram os procedimentos para a realização da pesquisa; e a *flexibilidade* – construir a pesquisa no processo de pesquisar.

Na pesquisa qualitativa, os registros produzidos (construção dos dados) tornam-se os principais documentos de análise do pesquisador. É com base nesses registros que ele irá “[...]estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos” (MACEDO, 2000, p. 170), ou seja, o que o sujeito expressa (oralmente ou de forma escrita) é importante para a investigação. Nesse sentido, na pesquisa qualitativa, os colaboradores do estudo são coautores e protagonistas do processo metodológico.

O pesquisador, ao construir seus dados e analisá-los, exerce interferência sobre o seu objeto. Compreendemos, então, que não é possível “[...]observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar [...]” (HEISENBERG; BOHR, apud, SANTOS, 1988, p.69), contribuindo para uma inter-relação entre sujeito e objeto. Portanto, a construção da pesquisa e da análise dos dados é interpretativa e ocorre a partir do “olhar” do sujeito pesquisador, sobre o objeto que investiga.

Para a construção dos dados da pesquisa em questão, utilizamos, como principais instrumentos as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES A e B), realizadas tanto com os Pedagogos, como com os professores de Educação Física das respectivas escolas. Segundo Laville e Dione (1999) este tipo de entrevista possibilita uma flexibilidade e um “[...]contato mais íntimo entre o pesquisador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes”. Portanto, é

possível a utilização de interrogações do tipo “Por quê?”, “Como?”, “Um exemplo?”, visando a informações profundas e significativas.

Entretanto, também foi utilizada a pesquisa documental por considerá-la uma rica “[...]fonte de informações já existentes” (LAVILLE; DIONNE, 1999,p.71) que possibilitou a verificação de fatos levantados e apontados no decorrer da pesquisa, como a exploração das Diretrizes Curriculares que fundamentam e definem os dois campos do objeto da pesquisa em questão (Pedagogia e Educação Física), além da proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES para a disciplina Educação Física e os PPPs de três escolas pesquisadas.

## 5.2 A DEFINIÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Para a definição do nosso campo de investigação– escolas e sujeitos da pesquisa – ,partimos da ideia inicial de desenvolver o estudo nas escolas municipais de ensino fundamental de 1º ao 5º ano das oito regiões administrativas do município de Vitória ES – conforme mapa de divisão regional disponibilizado no *site* da Prefeitura Municipal – que possuíam professores e pedagogos efetivos por mais de um ano, por entender a necessidade de determinar um período mínimo para a construção das relações entre os sujeitos pesquisados. A delimitação, em relação ao nível de atuação dos sujeitos da pesquisa (ensino fundamental I – 1º ao 5º ano), ocorreu a partir da compreensão de que é nesse segmento de ensino que os pedagogos podem atuar dando aulas de Educação Física, conforme citado na Resolução do CNE nº 7, art. 31, de 14 de dezembro de 2010:

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

Desse modo, de posse do mapa municipal dividido por regiões, categorizamos todas as escolas de cada regional que trabalhavam com o ensino fundamental de 1º ao 5º ano e realizamos o sorteio de uma escola dentro de cada regional, definindo assim as oito escolas componentes da nossa investigação (ANEXO A), totalizando 16 sujeitos da pesquisa. A escolha por trabalhar uma escola em cada regional ocorreu

na tentativa de ampliarmos o nosso panorama de investigação, não nos limitando a perceber uma única realidade, pois nos interessava verificar as possíveis diferenças e semelhanças nos discursos dos sujeitos em variadas escolas. Entendendo que cada escola possui sua cultura própria, não nos pareceu suficiente a investigação em uma única escola.

Após a seleção do campo de investigação, realizamos o procedimento de verificação dos instrumentos de coleta/construção dos dados por meio de entrevistas piloto, com pedagogos e professores de Educação Física de escolas que não foram sorteadas para participar da pesquisa. Esse procedimento nos possibilitou revisar o instrumento, validando-o para a utilização na pesquisa com o grupo de participantes.

A partir de então, aproximamo-nos das escolas, primeiramente por contato telefônico e agendamento de visita para a apresentação da pesquisa e, em um segundo momento, após conhecer a escola e os sujeitos da pesquisa, foram agendadas e realizadas as entrevistas. Foi no momento do contato telefônico e agendamento da primeira visita, que identificamos quem seriam os nossos sujeitos de pesquisa, pois, em algumas escolas existiam mais de um pedagogo e mais de um professor, contudo, ao conversarmos com o diretor e/ou secretário(a) da escola, solicitávamos que nos apresentassem o pedagogo responsável pelo Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e o respectivo professor que trabalhava com esse pedagogo no turno em que estávamos realizando o contato. Em algumas escolas o contato foi realizado no turno vespertino, e em outras no turno matutino, de acordo com a organização da agenda do pesquisador. Sendo assim, as próprias escolas sorteadas direcionaram-nos aos sujeitos da pesquisa, conforme critério estabelecido pelo pesquisador.

### 5.3 A INSERÇÃO NO CAMPO DE PESQUISA: DESAFIOS E CONQUISTAS

Devido ao número de escolas e sujeitos a entrevistar, foi necessária a elaboração de um cronograma prévio com os dias e horários em cada escola. Tal cronograma foi realizado no período de fevereiro a maio de 2014. Tivemos dificuldade de contar apenas com os dias de segundas-feiras para os momentos de diálogos e entrevistas com os professores de Educação Física, pois de acordo com o estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, os dias de planejamentos de todos os

professores de Educação Física dessa rede de ensino acontecem na segunda-feira, com exceção daqueles que, em acordo com a direção de sua escola, conseguem negociar a mudança de horários, o que aconteceu em apenas uma das escolas da pesquisa.

Ao iniciar o trabalho de campo, 7 das 8 escolas sorteadas e 14 dos 16 sujeitos aceitaram participar da pesquisa após a visita de apresentação. Apenas os sujeitos da escola do Regional I, localizada no centro da cidade de Vitória, não concordaram com a participação na pesquisa, alegando que a escola já estava envolvida em outros projetos ligados à Universidade e seus profissionais estavam sobrecarregados.

Contudo, devido à quantidade e à qualidade das informações que levantamos com as demais escolas e sujeitos pesquisados, entendemos que não havia necessidade de realizarmos um novo sorteio para substituir a escola em questão, pois os dados que construímos já eram suficientes para uma análise satisfatória do objeto da pesquisa.

Outra mudança adotada no percurso do estudo foi o critério inicial de que os sujeitos da pesquisa deveriam ser efetivos e estar trabalhando por, pelo menos, um ano na escola pesquisada. Essa mudança se fez necessária, pois, ao nos depararmos com professores novos na escola e/ou pedagogos recém-chegados, também percebemos a existência de uma boa fonte de dados para analisarmos as relações estabelecidas e os desafios enfrentados por aqueles que ainda não possuíam um vínculo firmado com a escola e nenhuma ou pouca relação estabelecida entre os pares (pedagogo e professor). Nesse caso, consideramos relevante a mudança do critério, pois nos possibilitou a visão das diferentes situações, tanto as relações de longo tempo, quanto as de curto tempo entre os sujeitos pesquisados.

A partir do exposto, as entrevistas foram realizadas em horários agendados de acordo com as possibilidades de participação dos sujeitos. Em algumas escolas, tivemos um elemento limitador que foi o tempo de duração da entrevista, que precisou acontecer no horário de um planejamento de aula, porém, na maioria delas, não tivemos restrições de tempo.

Iniciamos em cada escola realizando o contato primeiramente com o pedagogo, obedecendo, desse modo, à hierarquia já presente na cultura escolar e, somente

após o contato com o pedagogo, seguíamos para um segundo momento de apresentação e diálogo com o professor de Educação Física. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas individual e separadamente e, por vezes, em dias diferentes. Para tanto, em todas as escolas, foi necessária a utilização de espaços privativos, sem a interferência de outros indivíduos, para que os sujeitos pesquisados se sentissem à vontade em dialogar sobre as questões propostas. Para captação dos dados, foram usados dois gravadores e realizados registros de observações em cadernos.

Durante as entrevistas, recursos de indagação como: “Por quê?”, “Dê um exemplo?”, “Como assim?”, “De que maneira?” foram constantemente requisitados pelo pesquisador, na tentativa de criar estratégias de buscar o discurso mais detalhado, coerente e mais próximo da realidade.

Abaixo apresentamos uma tabela com as características dos sujeitos da pesquisa, a fim de contextualizar o leitor acerca do perfil dos entrevistados e facilitar a compreensão dos dados posteriormente analisados.

Tabela1– Sujeitos da pesquisa

PERFIL		PROFESSORES DE EUAÇÃO FÍSICA	PEDAGOGAS
Sexo	Masculino	2	0
	Feminino	5	7
Idade	30 a 40 anos	3	1
	41 a 50 anos	3	3
	> de 50 anos	1	3
Período de formação	1970 a 1980	0	1
	1981 a 1990	2	4
	1990 a 2000	1	1
	2000 a 2010	4	1
Tempo de atuação na área	5 a 10 anos	3	3
	10 a 15 anos	1	0
	15 a 20 anos	0	1
	20 a 30 anos	3	2

	> de 30 anos	0	1
Pós- graduação na área E.F. escolar	Sim	3	0
	Não	4	7
Capacitações na área de E.F.	Sim	7	2
	Não	0	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a pesquisa de campo em algumas das escolas estudadas, solicitamos, para verificação, o planejamento do professor, assim como o Projeto Político-Pedagógico da escola e realizamos consultas às Diretrizes Curriculares de Educação Física da Secretaria de Educação do Município de Vitória. Tais verificações foram realizadas apenas nos casos das escolas em que, durante a entrevista com os sujeitos da pesquisa, algumas dúvidas e ou divergências de informações foram percebidas. Sendo assim, não foi realizada uma análise aprofundada dos documentos em questão em todas as escolas, pois entendemos que não haveria possibilidade, neste momento da pesquisa, de realização de tal procedimento em todo o universo selecionado.

Alguns desses documentos citados foram apresentados por duas pedagogas no momento da entrevista que, por vezes, tentavam manusear o material a fim de procurar informações que as embasassem para responder aos questionamentos realizados, contudo foram orientadas a falar espontaneamente, sem consulta a nenhum documento. A solicitação foi acatada, porém percebemos insegurança em expor suas ideias.

Após a contextualização teórico-metodológica, iniciamos as análises empíricas dos dados que categorizamos a partir de três eixos principais: **Eixo 1: Os significados da Educação Física escolar atribuídos pelos sujeitos da pesquisa**, com subcategorias como os significados, a partir da formação inicial, continuada e experiência de vida; e os significados a partir do contexto histórico-político e social; **Eixo 2: Os significados atribuídos ao pedagogo e suas contribuições à Educação Física escolar**, com subcategorias como o professor, o pedagogo e o planejamento. **Eixo 3: A relação de trabalho entre os sujeitos pesquisados**, com subcategorias, como as relações profissionais, o investimento e o desinvestimento pedagógico.



A partir dessas três categorias principais e de suas subcategorias, pretendemos discutir, nos capítulos a seguir, as principais questões levantadas no desenvolvimento da pesquisa.

## **6 AS DIFERENTES "EDUCAÇÕES FÍSICAS" NA CULTURA ESCOLAR: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ATORES ESCOLARES**

A conformação deste lugar a que chamamos de escola dá-se a partir de lógicas diferenciadas, e nelas estão envolvidas percepções de diferentes sujeitos sociais. Neste movimento são produzidas 'representações constitutivas daquilo que poderá ser denominado uma cultura' (CHARTIER, 1990, apud VAGO, 2003, p. 200).

O autor acima afirma ser a escola constituída por diferentes lógicas, pois trata-se das percepções de diferentes sujeitos que a compõem, logo, cada escola possuirá sua cultura própria. A partir dessa compreensão, entendemos que a Educação Física compõe um conjunto de saberes que são transmitidos/vivenciados/experimentados/elaborados na/pela cultura escolar, e a ela diferentes significados são atribuídos pelos atores escolares.

Como disciplina componente obrigatória do currículo escolar da educação básica, a Educação Física se origina na escola a partir de determinado contexto histórico-político-social, que lhe conferia determinada importância e significado na cultura escolar: a Educação Física promotora de corpos saudáveis e higiênicos capazes de servir à sociedade industrial vigente na modernidade, tendo como principal conteúdo a ginástica.

Foi a partir desse entendimento histórico de sua função que a Educação Física se firmou no ambiente escolar, e a compreensão de que ela é a disciplina que trabalha com o corpo e para o corpo, a fim de melhorar a saúde, permanece até os dias atuais nos discursos dos atores escolares sujeitos desta pesquisa.

Outro discurso fortemente presente é o da prática esportiva que, historicamente, efetivou-se mais intensamente na escola, em meados do século XX – período de desenvolvimento econômico e situação política mundial da chamada guerra fria –, com o esporte sendo o principal objeto de ensino. A partir de então o esporte tornou-se hegemônico como conteúdo específico da Educação Física e, desse modo, a cultura da Educação Física passou a ser a cultura esportiva (esportivização da EF), “[...]com o cultivo do esporte (nem sempre) virtuoso” (RODRIGUES; BRACHT, 2010, p. 95).

No entanto, a Educação Física sofreu transformações ao longo do tempo. Inúmeros debates, discussões e estudos foram realizados, especialmente a partir dos anos de 1980, problematizando a especificidade e a legitimidade dessa área de conhecimento no contexto escolar, pois, à medida que a sociedade se transforma e novos significados são atribuídos à escola, para se firmar em novos contextos, é necessário que a Educação Física sofra transformações que, no âmbito da Educação Física escolar, podem ser claramente visualizadas em livros, textos, artigos científicos, leis, diretrizes, que apresentam novas propostas a este componente curricular, porém nem sempre são efetivamente percebidas no contexto empírico do “chão da quadra”.

Observamos que os atores escolares possuem uma grande dificuldade em discursar sobre o que é a Educação Física e qual a sua importância na escola. Mesmo com a existência dos documentos legais e curriculares a respeito da disciplina, essa dificuldade é fortemente evidenciada, principalmente no discurso do pedagogo, porém também aparece na fala de vários professores desse componente curricular.

Atualmente, na rede municipal de Educação de Vitória/ES, estão disponíveis as Diretrizes Curriculares que foram elaboradas a fim de nortear os currículos escolares do município. Nela se encontram propostas de conteúdos e objetivos para as disciplinas curriculares, buscando estabelecer relações entre sociedade, cultura, currículo, escola pública e ensino fundamental. Conceituando:

**Diretrizes Curriculares** são, assim, o conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Básica, no caso, na Educação Fundamental, expressas pelo Sistema de Ensino do Município de Vitória/ES, elaboradas por equipes de especialistas assessorados por professores do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, nas diferentes áreas que compõem a Base Nacional Comum para esse nível de ensino, fruto das discussões travadas nos grupos de formação continuada implementados a partir de 2002 (VITÓRIA, 2005, p.6)

Nesse documento, encontra-se o registro do significado da Educação Física atribuído por seus elaboradores no município de Vitória. Seria, então, o documento-base, o qual todos os professores, pedagogos e gestores poderiam/deveriam conhecer, a fim de oferecer-lhes “[...]elementos capazes de contribuir para o debate e para a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola e para o desenvolvimento em sala de aula de uma prática crítico-reflexiva” (VITÓRIA, 2006, p.7). Desse modo, o documento em questão deve auxiliar os professores e

pedagogos na elaboração das propostas pedagógicas da escola, atendendo às especificidades de cada contexto cultural no qual os conteúdos serão desenvolvidos.

De acordo com as Diretrizes Municipais, a Educação Física desenvolvida na escola deve “[...]assumir as diversas atividades corporais e culturais (jogos, danças, ginásticas, dramatizações, e outras) como objeto de ensino, bem como pensá-las a partir das variadas possibilidades de vivência, reflexão, construção, reconstrução e sistematização” (p.14), numa perspectiva pedagógica histórico-cultural, considerando que essa abordagem associa a Pedagogia à política, à História e à cultura de forma crítica. Sendo assim, compreendemos que :

A proposta para Educação Física visualiza o seu conteúdo com diversas possibilidades pedagógicas e interfaces entre os eixos: conhecimento do corpo, relações e interações sociais; vivência/construção de manifestações rítmicas culturais e expressões corporais; vivência/construção de jogos em diferentes situações, podendo e devendo um mesmo conteúdo ser trabalhado sob diferentes perspectivas temáticas e com diferentes objetivos. Sendo assim, a perspectiva epistemológica e o trabalho metodológico envolve as atividades corporais culturais tematizadas nas aulas de Educação Física, pensadas no sentido da superação das normatizações e padronizações vividas pelos alunos no contexto escolar e não escolar(VITÓRIA, 2005, p.27).

Verificamos que, apesar da existência do documento, o conhecimento de cada sujeito da pesquisa sobre a Educação Física e, conseqüentemente, o significado atribuído a ela ultrapassam as questões burocráticas e institucionais e adentram as questões de percepção, compreensão e modos de ver, de sentir, de interpretar aquilo que experimentam e vivem cotidianamente nas escolas. Portanto, apesar da existência dos documentos que conduzem e orientam a prática pedagógica da Educação Física escolar, ela possui significados diferenciados atribuídos pelos sujeitos, contribuindo, assim, para a construção de culturas próprias da Educação Física.

Tal fato foi evidenciado nos discursos dos professores e das pedagogas da pesquisa que, apesar de estarem no mesmo contexto cultural de escola e serem pares de trabalho, possuíam divergências nos significados atribuídos a essa disciplina:

[...]a Educação Física, na minha opinião, ela é uma área de conhecimento que vai tratar dos temas da cultura, cultura corporal - É essa função, aprofundar conhecimento, ampliar, conhecer, trocar, em relação a esses temas que fazem parte da cultura corporal(PROFESSORA VI)

Eu já acho que a Educação Física, pra mim, tanto como professora, como enquanto pedagoga, eu acho que é essencial para a formação dessa criança. Principalmente hoje, para os menores que entram com seis anos

no ensino fundamental, porque a gente hoje observa quanta criança que chega sem essa coisa simples de noção de lateralidade, de noção de espaço. Eu não sei usar as palavras certas assim, de acordo, mas eu acho assim, que a Educação Física... Gente, ela é importante para tudo- 'esquema corporal' (PEDAGOGA IV).

Os relatos acima nos permitem perceber a divergência de significados atribuídos à Educação Física escolar pelos atores que trabalham (ou deveriam trabalhar) como pares na cultura escolar. A professora demonstra, em seu discurso, uma visão de Educação Física dentro da perspectiva da cultura corporal de movimento, conforme apresentada nas Diretrizes Curriculares do município, afirmando que trabalhou junto com um grupo de professores do município no processo de formação continuada para a construção do documento que orienta a Educação Física na rede de Vitória/ES. Enquanto a pedagoga da mesma escola entende a disciplina como importante para o desenvolvimento do “esquema corporal”, expressado como estímulos a melhoria da noção de espaço, de lateralidade, para auxiliar no desenvolvimento motor do aluno e na aprendizagem em sala de aula, demonstrando as repercussões da abordagem psicomotora, abordada no Capítulo 3.

Ao realizar nossas análises, verificamos que os significados atribuídos a Educação Física pelos pedagogos perpassam por quatro eixos principais de ideias: a Educação Física como “refrigério” para o aluno, ou seja, momento de lazer e descontração para soltar as energias e voltar para as atividades “escolares” com maior concentração; auxílio na aprendizagem dos conteúdos “de sala de aula”, pois estimula “esquemas motores” dos alunos que os auxiliam na aprendizagem; Psicomotricidade, incluindo o desenvolvimento motor de modo geral como importante para a coordenação motora do aluno; e a Educação Física como disciplina promotora da saúde, a partir do esporte, sendo os exercícios físicos praticados na aula considerados como capazes de fazer bem à saúde do aluno e à adoção de hábitos saudáveis.

Nos discursos dos professores de Educação Física, os significados atribuídos à disciplina são apresentados a partir de três eixos principais: a Educação Física como um componente curricular que trabalha a partir da cultura corporal de movimento, sendo importante para a apropriação cultural e crítica dos movimentos historicamente produzidos pelos indivíduos, como dança, jogos, esportes e lutas; a

Educação Física para a ampliação do repertório motor dos alunos; a Educação Física como promotora da saúde por meio dos esportes.

O quadro a seguir apresenta algumas das evidências encontradas nos discursos dos sujeitos da pesquisa que nos permitiram a categorização de acordo com os eixos apresentados:

Quadro 1 – Significado da Educação Física (continua)

Pedagogos	
Eixos	Evidências
E.F. como "refrigério" (momento de lazer)	<p>"A educação física serve na medida da palavra. neste sentido, de ser o refrigério, ela é o colírio do olho. O olho está cansado, tá melecado, tá com febre? Vamos lá para a aula de Educação Física! 'Ah que delícia!' Então é a hora que eu lavo o olho, que eu limpo os olhos, que eu refresco, que eu tomo um ar, que eu vejo o sol, que eu corro na quadra" (PEDAGOGA II).</p> <p>"Ajuda na hora de retornar , para sala de aula, embora eles voltem bem suados, fedendo a galinha molhada, né? Mas como se diz, ajuda ao aluno a dar uma respirada do professor e o professor do aluno"(PEDAGOGA V)</p>
E.F. como auxílio na aprendizagem de "sala de aula"	<p>"A Educação Física, ela é uma grande alça pra gente enquanto escola [...] Tem casos de alunos que a gente consegue fazer um resgate através da Educação Física, de encaminhar a aprendizagem através da Educação Física" (PEDAGOGA IV)</p> <p>"Eu percebo o quanto as crianças se envolvem, se modificam, e isso vai pra sala de aula [...] que eu observo o quanto isso contribui na sala de aula com o professor" (PEDAGOGA VII)</p>
E.F.Desenvolvimento motor – psicomotricidade	<p>"Quando eu iniciei, eu acho que eu não dava tanto valor assim, por mais que eu soubesse que é importante, principalmente na questão motora das crianças". (PEDAGOGA III)</p> <p>"Trabalhar o corpo, o conhecimento do espaço, a psicomotricidade, que é um conhecimento que é tão importante quanto a Matemática, o Português, a Geografia"(PEDAGOGA VI)</p> <p>"A questão de localização espacial, a questão de coordenação motora. Todas essas questões são importantes para a alfabetização em si [...] desenvolvimento motor, percepção, concentração, que a Educação Física lida com essas habilidades de uma forma mais prazerosa para a criança" (PEDAGOGA IV)</p>

Eixos	Evidências
E.F. Promotora de saúde	<p>"A educação física no desenvolvimento do cidadão. Eu acho que tem que ter esse olhar, eu acho que esse cara, ele deveria, eu acho que ele é habilitado para isso, eu acho que ele é o cara para falar disso 'Esse menino não está crescendo [...]. Eu não sou professora de educação física <u>não sou clínica</u>, nem nada disso, mas eu sou uma pessoa observadora, e eu já falei com os professores e, quando a criança vem aqui, na minha sala, para conversar comigo, a primeira coisa que eu pergunto é: 'Você tomou café da manhã hoje?'" (PEDAGOGA II)</p>
Professores de Educação Física	
Eixos	Evidências
E.F. Cultura Corporal de Movimento	<p>"A educação Física, na minha opinião, ela é uma área de conhecimento que vai tratar dos temas da cultura, cultura corporal. "É essa função: aprofundar conhecimento, ampliar, conhecer, trocar, em relação a esses temas que fazem parte da cultura corporal" (PROFESSORA III).</p> <p>"A Educação Física é um conhecimento histórico e cultural sobre o corpo. É uma manifestação cultural que a gente tem que dar conta. A gente tem que apresentar ao aluno. O aluno deve conhecer esses conteúdos para tentar fazer uma relação entre o que você conhece e o que a sociedade representa. São jogos, brincadeiras, lutas" (PROFESSORA VI)</p>
Ampliação do repertório motor	<p>"O movimento é tudo [...]todo aprendizado falando da infância especificamente está relacionado ao movimento, ao lúdico, ao brincar. Então, pra mim, é de extrema importância não que o movimento esteja somente relacionado à aula de Educação Física" (PROFESSORA VIII)</p> <p>"Mais disciplinar e depois a parte do corpo, trabalhar com movimento. Essa parte motora". (PROFESSOR VII)</p>

Eixos	Evidências
E.F. Promotora de Saúde por meio do esporte	"trabalhando a socialização, a parte do condicionamento físico deles, qualidade de vida, a questão da saúde" (PROFESSOR IV) "Eu acho de extrema importância dentre outros fatores né, de saúde, de atividade física em si."

Fonte: Elaborado pela autora.

Identificamos, a partir dos dados apresentados, que alguns pedagogos transitam entre um entendimento e outro sobre o significado da Educação Física, ou seja, o mesmo pedagogo discursa sobre diferentes significados. Tal fato, a princípio, sugere-nos certa dificuldade em organização do próprio discurso por esses sujeitos, demonstrando, por vezes, incertezas em relação ao assunto tratado, mas também, e principalmente, remete-nos à possibilidade de incorporação de diferentes significados, a partir de diferentes experiências vividas e das relações construídas, pois, pensando estar interpretando algo, o indivíduo, na maior parte das vezes, está apenas impondo sobre esse algo uma interpretação já pronta, extraída de um repertório prévio que possui dentro de si.

Portanto, os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos pesquisados nos permitem refletir sobre as interpretações que fazemos continuamente sobre as coisas, sobre tudo que existe. Segundo Santaella (2005), estamos constantemente, sem descanso, interpretando algo. No entanto, "[...]não nos damos conta da complexidade das relações que estão implicadas no ato de atribuir significados a algo" (SANTAELLA, 2005,p.33).

Sendo assim, o conhecimento que os diferentes sujeitos possuem sobre a disciplina é apresentado em seus discursos como algo construído a partir de repertórios, processos complexos de interpretação e conhecimentos adquiridos ao longo de suas histórias de vida. A formação inicial, a formação continuada, a experiência com a prática da disciplina, o contato direto com outros profissionais da área e a influência histórico-político-social da trajetória da Educação Física contribuem diretamente para a interpretação e atribuição de significados sobre a Educação Física na cultura escolar.



## 6.1 OS SIGNIFICADOS A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E DA EXPERIÊNCIA DE VIDA

Para responder a questões aparentemente simples, porém com necessidades argumentativas complexas, como “O que é a Educação Física?” ou “Para que serve a Educação Física?”, “Qual a função da Educação Física na escola?”, é necessária a elaboração de um discurso a partir da organização de pensamentos/ideias, recorrendo a algo que já existe dentro de si, como repertórios, preconceitos, juízos, que são adquiridos a partir de diferentes possibilidades e contextos, seja pelas aprendizagens que o sujeito teve ao longo da sua formação, seja pela sua história de vida.

Nesse sentido, é possível associar os significados atribuídos à Educação Física pelos sujeitos da pesquisa a diferentes fatores evidentes em seus próprios discursos. Entre eles, destacamos a carência na formação inicial do pedagogo no conhecimento necessário para a compreensão do que vem a ser a Educação Física no contexto escolar. Quanto ao professor, evidenciamos que a formação continuada desse profissional – especializações, capacitação na área – está relacionada com as diferentes formas de atribuir significado à disciplina.

Todos os pedagogos do universo estudado nunca realizaram formação continuada ou capacitação na área da Educação Física, apenas duas relataram que participaram do processo de construção do documento orientador da disciplina com um grupo de professores da área, em encontros promovidos pela Secretaria de Educação do município. Percebemos, nesses profissionais, uma consonância entre os seus discursos e o que apresentam as Diretrizes Curriculares da Educação Física para o município, demonstrando certo conhecimento sobre os objetivos e especificidades dessa área.

No entanto, quando questionadas se, na formação inicial, tiveram alguma disciplina ou algum conteúdo associado à Educação Física escolar, todas afirmaram que não. Apenas estudaram sobre outras disciplinas como Português, Matemática, Geografia, mas a Educação Física não fez parte desse repertório. A necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a Educação Física fica evidente na fala de todas as pedagogas que, em muitos casos, disseram-se angustiadas por “querer contribuir

mais”, porém se sentem limitadas por se tratar de um conhecimento específico de uma área que não dominam. Tal fato fica evidente no registro abaixo:

se nós vamos para a escola trabalhar com planejamento, acompanhamento, avaliação e planejamento de ensino, como que a gente vai acompanhar se você não tem nenhuma base. Tudo bem, você vai pegar os documentos da Prefeitura igual a gente tem o Projeto Político Pedagógico, tem as diretrizes curriculares, mas, se você já vem com uma base, é muito mais: É melhor para a gente, é melhor para trabalhar com o professor (Pedagoga VIII).

Nesse relato, a pedagoga faz uma crítica à formação em Pedagogia, atribuindo à graduação à necessidade de dar uma “base” de conhecimentos aos futuros pedagogos em relação às disciplinas escolares, como a Educação Física, para que eles adquiram competências para intervir com maiores contribuições na prática pedagógica do professor. Tal posicionamento da pedagoga nos remete às discussões existentes no campo da formação em Pedagogia, apresentadas no Capítulo 4, em que autores, como Saviani (2008), afirmam a importância da formação do especialista no professor, para que ele possa primeiro conhecer e se apropriar da docência para assim atuar como supervisor e orientador escolar. Contudo o mesmo autor aponta a necessidade de melhorias na estrutura do curso, tanto no âmbito do tempo de formação, quanto na organização das disciplinas curriculares, a fim de qualificar a formação dos professores/pedagogos.

Verificamos que o significado atribuído pelo pedagogo à Educação Física, demonstrando divergências de pensamentos e de conhecimentos, por vezes limitados, em relação às expectativas dos professores, gera pontos de tensão na relação de trabalho que deveria ser colaborativa, a fim de qualificar a Educação Física escolar. Desse modo, a maioria dos professores, acredita que os pedagogos podem contribuir pouco para a sua prática, por desconhecerem a especificidade da área. “Eu acho que o pedagogo, ele não entende muito da parte de Educação Física. Então ele não tem como opinar[...]. Parece que o pedagogo tem medo de falar com a gente. (PROFESSOR VII).

O relato acima evidencia a representação que muitos professores possuem dos pedagogos, por não acreditarem na sua efetiva contribuição pela falta de formação e de informação em relação à Educação Física.

No mesmo sentido, evidenciamos, a partir das análises dos dados, que grande parte dos pedagogos atribui significados à Educação Física a partir, principalmente (não

somente), de suas experiências de vida em seus períodos escolares (como alunas(os) nas aulas de EF escolar), a partir das suas experiências no cotidiano da escola e da observação da prática de outros professores da área, conforme pode ser observado nos relatos que se seguem:

Eu não sei mexer com o corpo. Eu só mexi com o corpo relativo aos jogos, Eu participava de umas dancinhas lá, mas eu venho de uma família protestante e tal, então a gente trabalha um pouco menos essa questão da, exposição do corpo e tal, tal, tal [...] (PEDAGOGA II)

E teve uma época que nós trabalhamos na escola só que não tinha Educação Física. Eu dei aula de 1º ao 5º ano, pra 1º e 2º ano, que não tinha Educação Física a gente que dava (PEDAGOGA VIII)

Hoje eu vejo a Educação Física bem diferente de quando eu comecei, com o passar do tempo, e aí é o que eu falo, com a experiência, observando os profissionais [...] isso foi ficando assim mais evidente pra mim, quando eu passei a trabalhar com profissionais que valorizavam essas coisas (prática pedagógica da E.F. sistematizada) (PEDAGOGA IV).

A experiência é definida por Larrosa Bondia (2002), citada em estudo de Faria e Bracht (2010, p.22): “Como algo que nos forma, nos cria, nos toca e é significativo para a vida, colocando-nos em posição de mudança e risco. O sujeito da experiência é, também, um sujeito sofredor, padecente e receptivo”. Sendo assim, compreendemos que a experiência dos atores escolares, relacionadas com a prática da Educação Física, ao longo da sua história de vida e/ou do convívio com outros profissionais lhes possibilitou a vivência de novas experiências, tornando possível a construção de significados, que se diferenciam uns dos outros, gerando pontos de tensionamento, de conflitos, de divergências de ideias ou por vezes, de solidariedade, de colaboração e de contribuição entre os pares dentro do contexto escolar, de acordo com o que cada ator compreende sobre a importância e o papel da Educação Física.

Verificamos, no entanto, a importância do processo de formação continuada como uma possibilidade de “[..] (re)significar e potencializar o ensino e prática profissional” (FARIAS; BRACHT, 2010, p. 16) dos professores e dos pedagogos envolvidos no desenvolvimento do currículo escolar. Segundo Rossi e Hunger (2012, p. 323), “O fundamental para o profissional da educação é manter-se bem formado, o que implica em, além de ter tido um bom embasamento inicial, alimentar de modo contínuo a sua formação, dada a complexidade e dinamicidade do ato de ensinar”.

Dessa forma, para que, a partir da experiência adquirida e do significado inicialmente atribuído, possam ocorrer transformações no modo de ver, de pensar e de agir em relação à Educação Física escolar, é necessário que “habitus”<sup>9</sup> sejam desconstruídos e novos significados emergidos a partir do processo de formação inicial, contínua e continuada, em uma “[...]perspectiva crítico-reflexiva, que forneça os meios de um pensamento autônomo e conduza a dinâmicas de autoformação participada, possibilitando a troca de experiências, a partilha dos saberes e a produção desses saberes” (NÓVOA,1995, apud ROSSI; HUNGER, 2012, p.325).

## 6.2 SIGNIFICADOS A PARTIR DO CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO E SOCIAL

[...]no movimento de constituição da consciência individual, por meio do encontro dinâmico de várias vozes em contato, apropriamo-nos das ‘palavras alheias’ que se tornam ‘palavras próprias alheias’, até serem transformadas em ‘palavras próprias’. Esse movimento é que confere à linguagem o caráter polissêmico e polifônico e que justifica o sujeito como constituído pelo outro, pela palavra do outro; palavra esta que nunca é descontextualizada, mas traz em seu bojo o social, o político, o ideológico de seu entorno (SOUZA, 2013, p.6).

A partir da afirmação da autora acima, entendemos que os discursos que elaboramos sobre algo, ou alguém, estão fortemente amparados nos discursos produzidos pelo meio social, político, cultural no qual estamos inseridos e, dessa forma, apropriamo-nos de conceitos, de modos de pensar e de agir que foram historicamente construídos e incorporados, muitas vezes inconscientemente, em nosso entendimento sobre as coisas do mundo.

Nesse sentido, ao analisarmos os discursos dos sujeitos da pesquisa sobre o significado da Educação Física, partimos da compreensão de que a Educação Física a qual se referem é uma área de conhecimento histórica e culturalmente constituída, e seu processo de desenvolvimento acontece de acordo com as mudanças no contexto político-social em que está inserida. Portanto, o discurso não está livre das

---

<sup>9</sup> Conceito sociológico apresentado por Pierre Bourdier como “interiorização das estruturas sociais”, que influencia a noção de mundo, a forma de ver e compreender as coisas, os gostos, por meio de mecanismos inconscientes (ASSUMPÇÃO; NINA, 2010).

influências históricas, políticas e econômicas que permeiam a compreensão da importância do componente curricular em questão.

Tal fato pode ser claramente evidenciado na afirmação de uma das pedagogas, quando demonstra que não é apenas ela que entende a Educação Física como uma disciplina de “segunda categoria”, e sim a própria política educacional, ao priorizar o que de fato deve ser mais importante no processo de educação escolar do indivíduo. Nesse caso, de 1º ao 5º ano, a prioridade é aprender a ler, escrever e calcular. Os alunos desse segmento do ensino precisam se preparar para o exame de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em que a estrutura envolve “[...]o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental” (INEP, 2012).

Sendo assim, muitas escolas, apesar de possuírem em seus Projetos Político-Pedagógicos uma ampla discussão a respeito dos seus objetivos educacionais e das disciplinas que compõem o seu currículo, a alfabetização é colocada como prioridade principal em seus fazeres cotidianos, e a Educação Física, por se tratar de um conhecimento cultural e corporal, do e para o movimento, torna-se significativa no contexto dessas escolas estudadas, quando trabalhada, principalmente, para o desenvolvimento motor e cognitivo do aluno, auxiliando as aprendizagens de “sala de aula”, conforme a afirmação abaixo:

A gente tem contado com a Educação Física, no sentido da questão dos limites, da questão de obedecer a normas e regras, a questão de localização espacial, a questão de coordenação motora. Todas essas questões são importantes para a alfabetização em si( PEDAGOGA IV).

A Educação Física, entendida apenas como disciplina auxiliar, oportuniza a perda da sua especificidade e passa a ser reconhecida como uma disciplina “meio” para atingir objetivos e não um componente curricular com “fins” próprios, e é colocado em uma posição não prioritária no currículo escolar.

Essa compreensão da Educação Física como disciplina não prioritária, em relação às demais disciplinas, para o desenvolvimento do aluno, está presente na fala de algumas pedagogas entrevistadas, conforme evidenciado em um dos relatos a seguir:

Não dá pra misturar as coisas, então na hora de escrever e ler tem que escrever e ler com a boca, e com o olho, não é com as costas, e nem com o braço, então tem hora para tudo, eu acho que tem hora para tudo. Então, agora, a aula de Educação Física, não é uma coisa extremamente prioritária, não é paritária. Então nós temos mais Português, mais Matemática, menos Ciência, História e Geografia e menos Educação Física, então ela é uma, uma área que, vamos dizer assim, de segunda categoria, mas ela tem menos carga horária, né? Então a cultura em si julga que é menos importante (PEDAGOGA II).

Ao afirmar que a cultura em si coloca a Educação Física em uma condição de menor importância com referência às demais disciplinas, devido a relação com a carga horária que lhe é atribuída no currículo escolar, em comparação com as outras disciplinas, a pedagoga evidencia que os significados atribuídos a esse componente curricular estão diretamente relacionados com as questões políticas e sociais. Afinal, não é apenas ela que diminui a importância da Educação Física e sim a própria escola, conforme a organização de seu currículo.

Para Barbosa (2001), a Educação Física escolar é apenas um apêndice das estruturas sociais e políticas e, portanto, assim como as demais disciplinas, possui características e ideologias que recaem sobre si, de acordo com os interesses do Estado, e são reproduzidas pelos sujeitos escolares, pois, para o autor, as escolas ajudam a controlar e veicular os significados atribuídos à Educação Física em seus fazeres cotidianos.

Desse modo, verificamos que o significado conferido à Educação física escolar, por determinados sujeitos da pesquisa, não está, de modo algum, desvinculado do contexto no qual a disciplina está inserida na escola, pois os atores escolares que a desenvolvem sofrem cotidianamente as influências das políticas públicas, econômicas e ideológicas do país, assim como seu processo histórico de escolarização influencia diretamente a compreensão dos sujeitos escolares sobre a disciplina, prevalecendo a ideia, para esses sujeitos, de uma Educação Física que possui como objeto a prática do movimento, o qual deve ser associado a aprendizagens motoras que contribuam para o desenvolvimento do aluno na sala de aula, a fim de atingir os objetivos da escola relacionados com a alfabetização e a formação dos alunos.

## **7 O PEDAGOGO E SUA CONTRIBUIÇÃO À EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Na cultura escolar, o pedagogo assume diferentes atribuições que são incorporadas em seus fazeres cotidianos e são necessárias ao desenvolvimento da escola. Contudo, percebemos que os egressos dos cursos de Pedagogia, ao adentrarem as escolas, deparam-se com situações que exigem deles diferentes competências para conduzir ações, resolver problemas que surgem constantemente em seu ambiente de trabalho.

Como vimos, de acordo com Almeida e Soares (2012), o pedagogo escolar desenvolve as funções supervisora e orientadora a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, visando à efetivação do projeto, oportunizando as reuniões pedagógicas e de formação; fazendo o levantamento de dados sobre os alunos e sobre a comunidade; realizando planejamento das ações da escola juntamente com o corpo docente; efetuando a gestão das atividades, sendo um importante “elo” na mediação da escola e propositor de ideias e sugestões para o desenvolvimento das aulas e melhoria da qualidade do ensino.

Contudo, na realidade das escolas pesquisadas, evidencia-se um grande problema envolvendo os pedagogos no desempenho de suas funções como supervisor e orientador educacional. A grande demanda interna e a falta de tempo para executar todas as atribuições tornam-se um obstáculo relatado por todos os pedagogos.

Atualmente, esses profissionais sentem-se sobrecarregados, desenvolvendo, principalmente, atividades burocráticas da escola, como emissão de relatórios, registros, levantamento de informações para a Secretaria Municipal, organização de documentos, assim como as ações voltadas para a assistência aos alunos e à família, que são apontadas por praticamente todos como o fator que mais ocupa seu tempo dentre as atividades diárias da escola. O cotidiano dos pedagogos é comparado por muitos com uma “caixinha de surpresa”, pois não há rotina. Muitas vezes o que é planejado não se realiza e, no desenrolar do dia, vão surgindo situações, problemas, que exigem deles atitudes emergenciais, como encaminhar alunos ao médico, cobrir falta de professores, receber o pai do aluno (que aparece

sem agendamento prévio), promover campanha de vacinação, organizar eventos, entre outras atribuições.

Ao discursarem sobre suas funções e na escola, os pedagogos demonstram ter clareza sobre o seu papel dentro da cultura escolar, mas afirmam que nem sempre conseguem desempenhar tudo que deveriam, pois “a escola é dinâmica”, conforme evidenciado abaixo:

[A função] É planejar, acompanhar, avaliar e o plano de ensino da escola, coisas que a gente faz com base em quê? no Projeto Político Pedagógico da escola, que é construído coletivamente pelos... todos os segmentos, pelos professores, pelos alunos, pelos pais, por toda comunidade escolar, com base nos documentos orientadores da Prefeitura, ou do Estado ou onde você for trabalhar [...] aí cabe ao pedagogo acompanhar esse trabalho. Aí a gente acompanha o trabalho pedagógico fazendo planejamento, reuniões administrativas e pedagógicas. A gente atende pais, alunos, faz atendimentos. A gente tem vários... a gente desenvolve vários papéis aqui dentro, várias funções [...], mas tem dia que é tão corrido, que tem tanto problema, que a gente não dá tempo de fazer o que a gente deveria fazer mesmo, que é sentar e planejar com o professor (PEDAGOGAVIII)

Sou um faz de tudo aqui na escola. Eu atuo quando necessita. Como coordenadora, atuo quando necessita, como professora, então a gente acaba fazendo de tudo um pouquinho. [...]a gente acaba que, com tantas demandas burocráticas que a gente tem, que em muitos momentos acaba ficando meio atropelado mesmo [...] é muito diferente de como eu via essa questão do pedagogo enquanto professora [...] Às vezes o que você menos conversa, ou que você tem menos tempo é pra sentar, planejar, porque é demanda o tempo inteiro de ‘N’ outras coisas [...] mas a escola é isso, é dinâmica(PEDAGOGA III).

Os relatos acima demonstram que os pedagogos escolares reconhecem as suas funções, porém afirmam que não conseguem cumpri-las com a competência desejada e até mesmo esperada pelos demais professores.

Os professores de Educação Física, quando questionados sobre a contribuição do pedagogo em suas práticas pedagógicas, afirmam que o pedagogo poderia contribuir mais efetivamente. Foram inúmeros os relatos que demonstraram a expectativa de contribuições mais efetivas do pedagogo, como o auxílio no desenvolvimento das aulas; ideias e sugestões para os planejamentos dos professores; mediação e articulação entre o Professor de Educação Física e os demais professores da escola. Eles dizem que muitas vezes se sentem sozinhos no processo de planejar e no desenvolvimento das suas aulas, conforme relatos a seguir:



[...]sempre foi assim, a gente aprende a andar com as nossas próprias pernas e vai embora. A gente faz o que consegue fazer sozinha. A gente não sente falta de uma coisa que nunca teve, um apoio efetivo assim que eu nunca tive em escola nenhuma que eu trabalhei (PROFESSORA VIII)

O pedagogo, na minha opinião, a função primordial dele é poder discutir sobre a intervenção pedagógica, seja ela apropriação da leitura e da escrita, apropriação do conhecimento sobre a dança e as relações com os meninos (...) o pedagogo precisa poder ter mais tempo [...] Eu vejo, às vezes, a 'C' angustiada, eu percebo ela angustiada[...] Eu gostaria que a gente tivesse mais tempo, entendeu? Porque, às vezes, eu vou procurar ela e ela está atendendo a uma criança (PROFESSORA III).

Seria um apoio mesmo, ser companheiro do professor no seu trabalho pedagógico. Aqui não há um acompanhamento do processo e, para o pedagogo falar e/ou contribuir ele tem que acompanhar e conhecer o trabalho do professor. Ela vê o trabalho final, depois do processo concluído, ela elogia, mas não acompanha o processo, apenas elogia o resultado.

Ela quer mais saber o que é que a gente está fazendo, se o planejamento está pronto, cobranças 'legais', mas a sugestão e troca, o apoio, trazer algo para o seu trabalho, acontece menos. Por exemplo: "Ah! É capoeira que você está trabalhando? Tá dando certo? Então está bom". Mas, o que eu sinto falta mesmo é dessa articulação que eu falei, porque aqui, na escola, a gente se surpreende porque não sabe o que o colega está trabalhando, está fazendo. A pedagoga tem tudo organizado em relação às questões administrativas, organizacional, mas falta a questão de apoio pedagógico, sugestões de trabalho (PROFESSORA VI).

A falta de apoio pedagógico surgiu na fala de cinco dos sete professores da pesquisa, apenas dois professores afirmaram ter o apoio de que precisam sempre que necessitam, porém eles é que procuram as pedagogas, que são sempre solícitas, buscando ajudá-los. Essa contribuição é considerada de extrema importância por esses professores que acreditam que o pedagogo não contribui mais efetivamente, pois não possuem tempo para se dedicarem como gostaria.

A maior parte dos professores entrevistados considera a falta de tempo do pedagogo e a grande demanda da escola como fatores a serem considerados, mas afirmam perceber que eles não contribuem tanto para as aulas de Educação Física como para as outras disciplinas, pois "[...]os pedagogos se sentem inseguros" (PROFESSOR VIII), por não possuírem capacidade técnica para isso. Ou seja, para esses professores, o pedagogo não teria muito com o que contribuir, visto que não compreende o que é a Educação Física e suas especificidades, para que, com seus conhecimentos, atue para a melhoria da prática pedagógica do professor. Apontam, ainda, que seria necessário que o pedagogo conhecesse a Educação Física para que pudesse contribuir com os planejamentos e na legitimação desse componente curricular, frisando sua importância para os demais atores escolares e pais dos alunos, conforme afirmou a Professora VI

Contribuir com práticas reais e criativas. Ao invés de perguntar o que ‘você’ pode fazer, perguntar o que ‘nós’ podemos fazer. E, ao invés de só perguntar, também sugerir. Em relação à Educação Física, nos Conselhos de Classe, deveria aproximar os pais dos professores, falar sobre a importância da Educação Física. Mas, para isso, ele tem que conhecer, para valorizar, para acreditar e, assim, depois, ele dizer que é uma disciplina importante.

A efetiva contribuição do pedagogo na prática pedagógica do professor de Educação Física também foi autoavaliada pelos próprios pedagogos durante as entrevistas e, principalmente, ao final delas, dizendo que poderiam contribuir mais, porém não possuem embasamentos para realizar determinadas intervenções

Me falta informação sobre isso (conteúdos da Educação Física). Talvez eu, enquanto pedagoga, poderia estar mais dentro desse universo, desses conteúdos, desses conceitos, pra eu poder te dar esse embasamento agora. Foi uma avaliação que eu me fiz: ‘Puxa, e agora?!’ Talvez uma questão que eu possa assim estar vendo, estudando, estar focando e vendo mais que isso numa pesquisa potencial. Poxa, ai, deixei de contribuir com o professor lá na prática dele, porque me faltou essa informação, que eu não sabia dizer. Eu fiz essa autoavaliação agora (PEDAGOGA III).

A problemática que cerca a efetiva contribuição do pedagogo não é exclusividade apenas da área de Educação Física. Sonia Penin (2011) apresentou um estudo, concluído em 1988, em que investigou o cotidiano escolar a partir das variações históricas, sociais, políticas e econômicas nas quais diferentes escolas foram constituídas. Nesse contexto, foram verificadas as representações dos sujeitos escolares de cada escola a fim de “identificarem pistas” na transformação do cotidiano que promovessem sucesso na aprendizagem dos alunos (p.27). Nesse estudo, a autora evidenciou a existência de queixas das professoras da escola em relação ao trabalho da coordenação pedagógica, afirmando que, de fato, de acordo com os registros de observação, a atividade da pedagoga “[...]consistia mais em dar apoio burocrático ao professor, tangenciando o problema do ensino” (PENIN, 2011, p.84).

Seus estudos corroboram os dados analisados em nossa pesquisa, ao afirmar que as professoras desejavam que seus “superiores/mentores” fornecessem “[...]sugestões sobre problemas pedagógicos de sala de aula e que as orientassem sobre como deviam proceder no encaminhamento de seus interesses profissionais na carreira” (PENIN, 2011, p. 173). Sendo assim, reafirmamos aqui a existência de diferenças em torno do que é desejável e o que efetivamente é realizado na cultura

escolar, considerando que a escola está inserida em um universo de situações, de contextos e de cultura, que exige dela constante necessidade de reinvenção para atender às expectativas e às necessidades tanto do Estado, quanto dos alunos, da comunidade e dos professores/profissionais que a constituem.

Nessa direção, a mesma autora afirma que as medidas institucionais interferem no trabalho pedagógico da escola que, constantemente, deve se adequar para atender às demandas que são exigidas pelos órgãos centrais, muitas vezes sem considerar as características próprias de cada escola, sua cultura e organização, prejudicando o desenvolvimento do processo de ensino e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Entretanto, seu estudo evidencia que, apesar de os atores escolares estarem imersos na cotidianidade,<sup>10</sup> é possível evidenciar algumas ações de protagonismo que extrapolam a homogeneização, a fragmentação e a hierarquização dos fazeres escolares. Ou seja, é possível verificarmos ações individuais e coletivas dos sujeitos escolares, a fim de criar novas formas de fazer e de lidar com as especificidades de cada realidade que enfrentam. Tal fato também foi evidenciado em nossa pesquisa a partir do caso da Professora VI conforme veremos no Capítulo 8, ou seja discursos dos atores escolares que indicam a superação do que é esperado pela instituição escolar, e atuam com “protagonismo relativo” em suas aulas, apesar da hierarquização dos saberes e da fragmentação que fazem parte da escola.

---

<sup>10</sup> A cotidianidade mostra como o cotidiano se cristaliza, a partir da homogeneidade, fragmentação e hierarquização do trabalho social. Sobre o assunto, ver *Cotidiano e escola: a obra em construção*, de Sonia Penin (2011).

## 7.1 O PROFESSOR, O PEDAGOGO E O PLANEJAMENTO

O planejamento dos professores de Educação Física das escolas pesquisadas acontece em um único dia da semana. Nesse dia, eles não lecionam, apenas se dedicam às atividades que envolvem a organização de suas aulas para os próximos dias da semana. A contribuição do pedagogo, nesses momentos de organização e planejamento das aulas é efêmera. Tal fato foi verificado a partir das afirmações dos professores que, em sua maioria, dizem que realizam seus planejamentos sozinhos e procuram o pedagogo apenas para entregar o planejamento (documento), que é exigido pela escola, além de procurá-lo também quando têm questões para tratar, especialmente sobre alunos indisciplinados, ou algum material didático de que necessitam.

Durante os planejamentos, os professores não se dedicam apenas a organizar e elaborar as propostas de aulas para a semana, pois necessitam também “alimentar” o sistema<sup>11</sup> implantado pela Secretaria Municipal de Educação, com registros em diários de classe, indicando conteúdos e avaliações dos alunos. Foram comuns as queixas dos professores sobre as dificuldades que possuem em fazer a gestão do tempo de planejar e de “alimentar” o sistema, ficando, na maioria das vezes, uma das duas atividades sem o devido cumprimento, acumulando para serem concluídas em outros horários ou na própria residência, levando, assim, “trabalho para casa”,<sup>12</sup> conforme relato abaixo:

Para mim, é um atraso de vida ficar num computador registrando falta por falta, dia, conteúdo por conteúdo, depois que eu já fiz a mão e tem que refazer, mas nem sempre dá tempo, porque é muita coisa e dá cinco e meia e, às vezes, eu fico até as seis e vai ficando e não dou conta (PROFESSORA VIII).

O Planejamento é um instrumento pedagógico de fundamental importância para o desenvolvimento das aulas do professor. A partir dele, é possível traçar objetivos/intencionalidades ao que se pretende desenvolver, além de estratégias metodológicas para que os conteúdos sejam aprendidos de forma satisfatória,

---

<sup>11</sup> Sistema computacional de informações utilizado para compartilhamento de dados entre a Secretaria e as escolas.

<sup>12</sup> Expressão usual que aparece na fala de muitos professores.

atingindo os objetivos traçados. A elaboração do planejamento deve (deveria) ser prioridade na prática pedagógica do professor, e o acompanhamento de sua elaboração e o aporte para a efetivação do que foi planejado está entre as competências dos pedagogos. No entanto, conforme o exposto, percebemos que esse processo de planejar está aquém do que se espera para uma efetiva educação de qualidade, pois entendemos que o processo de construção colaborativa do planejamento enriquece a prática do professor e o auxilia a enfrentar os desafios e as dificuldades que surgem no cotidiano escolar.

A carência do tempo necessário e a dedicação atribuída ao planejamento, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos pedagogos, demonstram uma inversão de valores sobre o que é de fato importante para o desenvolvimento das aulas e a dinâmica escolar. Parece-nos que a escola ligou o “piloto automático” e os atores escolares seguem trabalhando, cada um em sua perspectiva, e priorizando determinadas demandas em detrimento de outras.

Percebemos, por meio dos discursos analisados, uma espécie de “seleção de prioridades” na atuação dos atores escolares. Prioridade no atendimento aos pais em detrimento ao trabalho coletivo com os professores; prioridade no atendimento ao aluno em relação à contribuição efetiva com o planejamento do professor; prioridade no atendimento aos professores “de sala de aula”, deixando os professores de Educação Física para segundo plano; prioridade nas cobranças legais, nos documentos e na organização administrativa em relação ao tempo destinado a estudos, a pesquisas, a planejamentos que possibilitem a (re)elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Quando questionados sobre o acompanhamento dos planejamentos dos professores, a maior parte dos pedagogos transfere as responsabilidades para os professores, e estes, por sua vez, transferem-nas de volta para os pedagogos. Ou seja, os pedagogos esperam que os professores os procurem para planejar, para mostrar os planejamentos e solicitar as orientações. Inversamente, muitos professores afirmam que os pedagogos não os chamam para planejar e, quando os procuram, estão quase sempre ocupados com alguma outra demanda da escola, e o atendimento ao professor não é priorizado. Tais fatos demonstram uma

transferência de responsabilidades entre esses atores que deveriam trabalhar como pares nas escolas, com o objetivo comum de melhorar o ensino e possibilitar a aprendizagem dos alunos.

Os relatos a seguir demonstram as dificuldades descritas acima, que aparecem tanto no discurso do pedagogo, quanto no discurso do professor:

Ela tem o PL pra fazer, que é na segunda-feira. Não vou dizer que ela tem que ficar aqui a manhã inteira, porque, Deus me livre, nem eu iria aguentar, mas um, dois, três, quatro, cinco, são cinco PLs, um dá pra sentar. Obrigatoriamente, deveria ter e não foi cumprido até hoje [...]. Não é eu que tenho que ir pra lá; é ela que tem que vir pra cá. Isso é competência dela, fazer aqui. A minha competência é cobrá-la (PEDAGOGA II).

Às vezes você deixa de cumprir aqui para cobrir lá, aí você deixa seu papel de lado. Eu tenho que me cobrar mais. Às vezes até a professora fala: 'Você tem que parar mais e sentar mais com a gente'. Eu sei que eu tenho que melhorar, eu faço bastante coisa mais ainda não é o ideal (PEDAGOGA VIII).

Eu não quero o pedagogo distante; eu quero que ele me ajude. Eu acho que o resultado do meu trabalho também reflete na pedagoga. Se eu errar no meu trabalho e alguém vier falar, eu vou culpabilizar a pedagoga, porque ela deveria ser minha orientadora (PROFESSORA VI).

Como evidenciado acima, estamos diante de um problema de representações e atribuições de significados, que ambos os sujeitos possuem, em relação um ao outro. Para uma das pedagogas, a sua função é cobrar do professor o seu planejamento. Para a professora, o pedagogo deveria ser seu orientador na prática pedagógica e compartilha com ele a responsabilidade por suas aulas. Já outro pedagogo reconhece que o tempo para o planejamento não é utilizado como deveria, devido às prioridades de atendimento e às demandas que surgem cotidianamente e, em seu entendimento, essas demandas são prioritárias, pois precisam ser cumpridas para o funcionamento da escola.

A culpabilização do outro, ou transferência de responsabilidade pelo não cumprimento das atividades, coloca os atores escolares em uma aparente alienação em relação ao vivido, em que não se percebem como sujeitos responsáveis por mudanças em suas próprias ações, capazes de se transformarem e se reconhecerem como parte do processo de produção. Baseando-nos em Marx (2004), já nascemos em uma sociedade alienada e dificilmente nos movemos no sentido das mudanças das condições em que nos encontramos, pois mover-se, sair do estado de inércia, causa incômodo, requer esforço e o caminho mais fácil tende a

ser a aceitação da condição e/ou a transferência da responsabilidade, como no caso dos relatos analisados.

Percebemos essa situação na maioria das escolas pesquisadas, assim como Penin (2011) que, ao analisar as representações das professoras, das diretoras e dos pais de alunos, de diferentes escolas públicas de São Paulo, a respeito dos principais motivos do fracasso escolar, evidenciou que cada um deles atribuía ao outro as responsabilidades pelo fracasso escolar. Para os professores, o principal problema estava relacionado com a estrutura familiar e a falta de apoio dos pais dos alunos; para os pais dos alunos, o principal problema estava nos professores (desmotivados, faltosos, sem dedicação); e para os diretores, a questão estava relacionada com os professores e as instituições governamentais.

Sendo assim, reafirmamos o evidenciado pela autora e confirmamos, a partir dos dados apresentados, que professores, pedagogos e diretores “[...]precisam tanto do ‘conhece-te a ti mesmo’, como de conhecer o ‘outro’” (PENIN, 2011, p.199). Acrescentamos ainda que “O cotidiano só pode ser compreendido se seus participantes se tornarem sujeitos ativos e conscientes da sua situação de agentes da história[...]; enfim, se desejarem conhecer seu cotidiano e suas experiências cotidianas” (PENIN, 2011, p.199).

Desse modo, conforme apresentado por Forquin (1993), devemos entender a “cultura escolar” constituída a partir dos sujeitos que a compõem e a desenvolvem e transformam a partir da transposição didática de conteúdos escolares, da assimilação e aprendizagem, da relação entre os sujeitos e os saberes e fazeres que mobilizam cotidianamente. Portanto, se necessário que os sujeitos, atores escolares, conheçam uns aos outros, compartilhem conhecimentos e sejam capazes de se reinventarem e se formarem a partir da constante relação de troca.

Sendo assim, no próximo capítulo, analisaremos como as relações de trabalho podem interferir na prática pedagógica do professor, a partir dos significados que os diferentes sujeitos atribuem à Educação Física escolar.

## **8 O PEDAGOGO E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS AO INVESTIMENTO E DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO**

Cada interlocutor pode ser 'habitante de mundos diversos' (1979:87), por habitar várias perspectivas decorrentes dos múltiplos significados característicos da realidade complexa em que vive o sujeito (SOUZA, 2013, p.4).

De acordo com a autora acima, são as diversidades de significados que cada pessoa atribui ao mundo, às situações, às coisas, que potencializam a importância das relações entre os sujeitos, a fim de possibilitar situações comunicativas que permitam que esses sujeitos transcendam seus mundos particulares e desvendem enigmas para partilhar uma condição verdadeira de comunicação/interação. Ela afirma que “[...]à medida que os interlocutores partilham da mesma perspectiva, há uma crença recíproca em um mundo experimental compartilhado, ou seja, para que duas pessoas, envolvidas em um diálogo compreendam o assunto em questão, é preciso que estejam sintonizadas em um mesmo ponto de vista” (SOUZA, 2013, p. 4).

No entanto, retomando a afirmação de que cada interlocutor (indivíduo) “é habitante de mundos diversos”, não podemos negar que, ao mesmo tempo, esses interlocutores compartilham o mesmo mundo, e por vezes, os mesmos espaços sociais, tempos e as suas próprias vidas. É nesse compartilhamento e interações de um indivíduo com o outro e com o mundo que os interlocutores são capazes de ressignificar-se e transformar-se.

É com esse olhar que compreendemos que a educação, a formação e o desenvolvimento dos indivíduos “[...]podem ser pensados a partir da construção de relações entre sujeitos que educam e são educados, transformam e são transformados, aprendem e ensinam em uma relação direta consigo mesmos, com os outros e com o mundo” (SILVA; MOLINA NETO, 2014, p.1155).

Sendo assim, é nessa perspectiva que nos apoiamos ao considerar que os diferentes significados atribuídos à disciplina Educação Física, pelos atores que atuam (ou deveriam atuar) como pares nas escolas pesquisadas, afetam direta ou indiretamente as relações de trabalho constituídas entre o pedagogo e o professor de Educação Física, assim como evidenciam o “reconhecimento social” ou o não



reconhecimento atribuído aos sujeitos envolvidos no desenvolvimento da disciplina e à própria Educação Física.

Conforme estudos de Farias e Bracht (2012), o “reconhecimento social”, a partir da teoria de Honneth (2003), refere-se ao “[...]reconhecimento pelos demais membros de uma comunidade, um instrumento fundamental para a realização da autonomia e a autorealização dos indivíduos, uma vez que é no reconhecimento social intersubjetivo que os indivíduos e grupos formam suas identidades” (FARIAS; BRACHT, p.15, 2012). Ou seja, corroboramos o pensamento desses autores ao apresentarem a importância do reconhecimento e da interação entre os sujeitos, para alcançar o significado social de suas práticas e constituir suas identidades como professores. Segundo Honneth (2003), citado por Farias e Bracht (2012, p.33):

A constituição de uma consciência de si mesmo está ligada ao desenvolvimento da consciência de significados, de sorte que lhe prepara de certo modo o caminho no processo de experiência individual: Através da capacidade de suscitar em si o significado que a própria ação tem para o outro, abre-se para o sujeito, ao mesmo tempo, a possibilidade de considerar-se a si mesmo como um objeto social das ações do seu parceiro de interação.

A partir desse entendimento, da importância do reconhecimento das interações entre os sujeitos para o desenvolvimento da identidade e da prática pedagógica, neste capítulo, voltamos os nossos olhares para as relações profissionais constituídas entre os pares na cultura escolar (professor e pedagogo), e buscamos compreendê-las a partir dos significados atribuídos, por ambos, à Educação Física. Desse modo, queremos perceber o reconhecimento social atribuído aos sujeitos da pesquisa, bem como a funcionalidade<sup>13</sup> do professor de Educação Física na cultura escolar e a influência dessas relações de trabalho no investimento e/ou desinvestimento pedagógico dos professores.

---

<sup>13</sup> O termo “funcional” é aqui empregado para definir o professor como útil ao desenvolvimento das atividades cotidianas da escola, de acordo com Pich et al (2013). Buscamos, neste capítulo, dialogar com esses autores que defendem em seus estudos que o professor de Educação Física em abandono pedagógico é funcional ao desenvolvimento da escola.

É importante ressaltar que os termos “investimento e desinvestimento pedagógicos” serão utilizados aqui, a partir da realização de estudos de pesquisadores<sup>14</sup> que buscaram conceituar a prática da “não aula”, ou seja, o abandono das práticas pedagógicas sem a utilização de procedimentos didático-pedagógicos específicos, sem intencionalidades, sem se ater às propostas pedagógicas, como “desinvestimento pedagógico”, considerando o inverso disso como “investimento pedagógico”, ou seja, a prática pedagógica com intencionalidade, com procedimentos didático-metodológicos, inovadora, motivadora.

Um dos termos comuns utilizados para caracterizar o professor em desinvestimento pedagógico é o “professor rola bola”, ou seja, aquele que não coloca intencionalidade em sua prática e por vezes está desmotivado em suas ações.

#### 8.1 EM XEQUE: AS RELAÇÕES PROFISSIONAIS, O INVESTIMENTO E O DESINVESTIMENTO PEDAGÓGICO

Em nossa pesquisa, verificamos professores em **desinvestimento pedagógico** reconhecidos e “funcionais” à escola, assim como identificamos professores em **investimento pedagógico** também sendo reconhecidos como “funcionais” em outra escola. Nesses casos, o reconhecimento surge de maneiras diferentes, mas, em ambos, ele existe. Existe o sentimento de reconhecimento porque o professor é útil àquele ambiente, e a proposta pedagógica que trabalha é adequada ao crivo e ao entendimento daqueles que atribuem significados à Educação Física.

Entretanto, encontramos diferentes situações em variados contextos de relações em cada escola. A seguir, apresentaremos as aproximações e distanciamentos, entre ambas, evidenciando como a relação, os significados, o reconhecimento e, conseqüentemente, o investimento e o desinvestimento pedagógico aparecem no discurso dos sujeitos.

---

<sup>14</sup> Estudos realizados pela Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar, que buscavam compreender o “investimento e o desinvestimento pedagógico” dos professores de Educação Física escolar.

### 8.1.1 Relações de reconhecimento mútuo e o “amadurecimento” profissional

Nos resultados analisados da Escola III e da Escola V – localizadas em bairros diferentes, porém com contextos sociais bastante semelhantes por estarem inseridas em comunidades de classe social média, atendendo tanto a crianças em risco social (de bairros vizinhos), quanto a crianças de famílias com melhores condições financeiras – encontramos aproximações não apenas quanto ao público que atendem, mas também quanto à forma como os professores que ali atuam se sentem reconhecidos pela sua equipe pedagógica. Eles afirmam que possuem um ótimo relacionamento interpessoal, entendem a relação de trabalho com o pedagogo como algo importante, porém não exigem deles que tenham conhecimentos específicos da área de Educação Física. Desse modo, não esperam contribuições relacionadas com o conteúdo, e sim com as questões de organização, de planejamento e de desenvolvimento das aulas.

Nos dois casos, tanto na Escola III quanto na Escola V, os professores possuem 30 anos de profissão e já tiveram experiências exercendo em outras funções, não apenas como professores de Educação Física. O Professor V atua como coordenador pedagógico (de disciplina) no turno vespertino, fazendo parte da equipe pedagógica da escola no contraturno em outra escola. Já o Professor III trabalhou por alguns anos na Secretaria Municipal de Educação (Seme), no Projeto Escola Aberta, na área de desporto, desempenhando funções que exigiam do mesmo visitas às escolas para acompanhar o projeto, realização de reuniões pedagógicas com os professores envolvidos e a leitura e conhecimento dos planos de ação das escolas, assim como o contato com os respectivos pedagogos.

Percebemos que as experiências que ambos trazem em suas histórias de vida profissionais interferem na compreensão que possuem a respeito dos pedagogos e, conseqüentemente, nos significados que criam em relação ao papel do pedagogo na escola.

Tais fatos podem ser verificados a partir dos discursos a seguir:

Eu jamais gostaria de ser pedagogo. Eu acho que é uma **função que é muito ingrata** e nem todos entendem o papel do pedagogo dentro da escola, e no meu caso, eu vejo como planejamento, está presente comigo, sempre aquelas cobranças necessárias, notas, faltas, presença, tal. Essa burocracia, que nós estamos na Secretaria de Educação em Vitória hoje em um período muito burocrático. É papel, papel, papel, papel. Então os

coitados ficam atrás de papel o tempo inteiro e nunca satisfazem a Secretaria, porque é papel demais [...]. A equipe pedagógica da escola vive um índice de *stress*, desgastes desnecessários, e você não tem fruto disso. Você produz, produz, produz este monte de papel e não retorna, não acrescenta, não dá resultado, não muda nada. A clientela está cada vez mais difícil. Se você pede à Secretaria para fazer uma intervenção dentro da escola, vem toda armada, você é sempre o incompetente e o pai tem sempre razão (PROFESSOR V).

Eu não penso, como maioria dos professores, que o pedagogo atrapalha, que o pedagogo não colabora, que o pedagogo tem que saber do que eu tenho que saber. O pedagogo tem que saber do pedagógico; da minha área tem que saber eu. O meu conhecimento é específico. Quem tem que saber sobre os temas sou eu. O pedagogo pode discutir comigo como tratar, entendeu? Eu tive o privilégio de, na minha vida de professora, ter trabalhado com boas pedagogas, vamos dizer assim. Na maioria, eu trabalhei com bons pedagogos, né? Eu tive a sorte de trabalhar com excelentes pedagogos em determinados espaços que eu trabalhei, que eu aprendi muito (PROFESSOR III)

Os relatos demonstram certa compreensão por parte dos professores dos limites e possibilidades de atuação dos pedagogos e, em diversos momentos, eles responsabilizam o Sistema (órgãos responsáveis politicamente pela regulamentação, organização e desenvolvimento da educação municipal) pela situação da educação escolar e a sobrecarga de trabalho dos sujeitos que fazem a escola, pesando em cobranças burocráticas, o que ocasiona um inchaço no exercício da função do pedagogo, impossibilitando-lhe o exercício do seu trabalho de forma mais qualificada.

Contudo, apesar da atual situação de sobrecarga dos pedagogos, os professores dessas escolas se sentem valorizados pela equipe pedagógica e atribuem o bom relacionamento e o trabalho em equipe como um dos principais fatores que os motivam em suas práticas. Os professores demonstram claramente tal valorização ao expressar que:

[...]poder dialogar com quem é par, com seus pares, é bom demais. E se não houver essa proximidade, não dá [...]. Eu percebo que as pedagogas valorizam o trabalho, discutem [...], eu prefiro trabalhar longe [de casa] e poder compactuar com pessoas que entendem o trabalho coletivo, porque eu não consigo entender a educação, se não for um trabalho coletivo. Então eu prefiro estar em um lugar em que eu possa ter parceiros (PROFESSOR III).

Aqui elas têm noção da importância da Educação Física e do profissional que aqui está [...]. Às vezes tem lugares que você chega que, até você se legitimar vai, vai tempo (PROFESSOR V).

No mesmo sentido, os dois pedagogos das referidas escolas afirmam trabalhar com bons profissionais e deixam claro que gostariam de contribuir mais com o trabalho

dos professores, mas, muitas vezes, falta tempo e conhecimentos mais específicos para intervenções mais aprofundadas, no entanto demonstram solicitude às necessidades dos professores e buscam dialogar com eles constantemente.

Do mesmo modo, quando se trata dos significados atribuídos à Educação Física, verificamos que, em ambas as escolas, existe um certo consenso entre os pares sobre o que consideram importante nas aulas. Para o Professor III, a Educação Física vai além do movimento pelo movimento, ou o jogar pelo jogar, compreendendo a Educação Física como “[...] um componente curricular que vai tratar dos temas relacionados à cultura corporal, cultura corporal de movimento. Que é a função de aprofundar conhecimento, ampliar, conhecer, trocar, em relação aos temas que fazem parte da cultura corporal”. E a Pedagoga III afirma que seu pensamento sobre a Educação Física mudou a partir da experiência, da troca e da observação da prática de outros professores, pois antes entendia a Educação Física como um espaço para o desenvolvimento do planejamento do professor, mas hoje reconhece a sua importância na formação do aluno, especialmente na “questão motora e o desenvolvimento corporal”, afirmando:

[...] isso foi ficando assim mais evidente pra mim, quando eu passei a trabalhar com profissionais que valorizavam essas coisas. E não aquele profissional que chegava e: ‘Oh Educação Física é só esporte, vamos lá e tudo mais’, ‘Toma a bola aí e cada um faz o seu’. Então eu comecei a ver a Educação Física de uma outra maneira (PEDAGOGA III).

Situação semelhante acontece com a Pedagoga V, ao relatar que a Educação Física deve ser mais do que o jogo e que, hoje, o seu principal significado é para o momento de lazer e de liberação das energias dos alunos. O Professor V corrobora essas ideias ao afirmar:

[...]eu já pensei muito diferente, eu já lutei muito pela legitimidade, já fiz várias lutas em cima disso. Agora, vendo quão maçante e arcaico é o ensino nas escolas ou distante é a realidade das crianças, hoje, sinceramente [a Educação Física] é uma válvula de escape pra elas fugirem daquela sala que as deixam totalmente oprimidas (PROFESSOR V).

Logo, percebemos que ambos os pares, dentro de seus universos específicos de cultura escolar, entendem-se em relação ao que se espera de uma aula de Educação Física e respeitam os limites e as possibilidades de trabalho uns dos outros, não interferindo diretamente nas práticas pedagógicas, mas, ao mesmo tempo não se ausentando delas. A relação é de reconhecimento e, em ambos os casos, os significados atribuídos à Educação Física parecem convergir, funcionais à

escola, pois atendem às exigências para o desenvolvimento e organização da instituição: não faltam, não se atrasam, são “bons profissionais”, planejam e respeitam as crianças.

Apesar do tempo de carreira desses professores, o Professor III demonstra estar em constante investimento pedagógico, pois considera os estudos e o planejamento de suas aulas condição fundamental para o exercício de sua profissão e busca estar integrado aos demais sujeitos da escola, a fim de realizar um trabalho contextualizado com as demandas que emergem da cultura escolar e das Diretrizes Curriculares. O Professor V parte do princípio de que, a partir do momento em que deixou de se preocupar em legitimar-se na escola e passou a desenvolver seu trabalho como acredita, ou seja, dentro das suas perspectivas sobre o que deve proporcionar de aprendizagem para o aluno como Professor de Educação Física, mantém investimento pedagógico, pois conseguiu ser mais feliz, realizando suas aulas de forma planejada e buscando o melhor para o aluno:

Você briga contra o mundo para se legitimar enquanto pessoa e profissional, pra mostrar sua competência diante da escola, diante dos pais, diante de tudo isso. Você briga, briga, briga, aí chega num ponto que você cansa. **Você não cansa de fazer a Educação Física, você não cansa de fazer o melhor, você não cansa de estudar**, você cansa de tentar se legitimar o tempo todo. Aí, depois que você cansa, você para de brigar e começa a se fazer feliz no ambiente e a tentar fazer o melhor dentro dessa visão. Aí então, você, tipo assim, não briga, você **continua fazendo seu planejamento semanal, incrementando as minhas aulas, fazendo minhas avaliações, tudo como sempre fiz, mais o suficiente pra saber o que está fazendo**, o resto deixa pra lá (PROFESSOR V).

O relato do professor nos possibilita a reflexão sobre a funcionalidade dele na cultura escolar, pois, ao desistir de se legitimar, ou seja, “brigar” pela importância da Educação Física na escola, cumprindo o seu trabalho, nas perspectivas de Educação Física em que se baseia, sua relação com a escola melhorou e seu sentimento de angústia diminuiu.

Tal situação nos permite considerar que, se a prática pedagógica do professor, estabelecida a partir dos significados que atribui à Educação Física, atende às expectativas, aos significados e às compreensões construídas pela cultura escolar e por seus atores ao longo do tempo, possibilita também a criação de um ambiente de trabalho em que há o reconhecimento dos professores.

Percebemos que o tempo de atuação na área e as experiências adquiridas no exercício de outras funções, ao longo de suas carreiras, possibilitaram a esses dois

professores fazer suas escolhas relacionadas com o tipo de escola em que desejavam trabalhar, ampliar seus modos de ver e se relacionarem com os seus pares (pedagogos), ao mesmo tempo em que se tornaram mais críticos com referência à estrutura educacional, política e social vigente, por vezes, sentindo-se desmotivados e em outras vezes motivando-se a seguir em frente.

Compreendemos também que, nas duas escolas, há uma boa relação profissional entre os pedagogos e os professores. Existe diálogo, e os sujeitos praticam o reconhecimento do trabalho um do outro. Os significados atribuídos à Educação Física pelos pares contribuem para que eles desenvolvam seus trabalhos com investimento pedagógico, de acordo com a realidade e a cultura escolar nas quais estão inseridos e cotidianamente enfrentam desafios para contribuir com o ensino-aprendizagem dos alunos.

### **8.1.2 Das relações de trabalho enfraquecidas ao “atomismo pedagógico”**

As relações de trabalho enfraquecidas são por nós consideradas como aquelas relações profissionais quase inexistentes no sentido de contribuições, troca e colaboração no trabalho entre os protagonistas. São construídas apenas a partir de bons tratos, boa educação, amizade, coleguismo, porém sem a qualidade de diálogos e compartilhamento de informações necessárias para o desenvolvimento profissional ou de um projeto em comum.

Esse tipo de relação entre o pedagogo e o professor de Educação Física aparece na maioria das escolas estudadas. São identificadas como Escolas II, IV, VI e VII. Essas quatro escolas possuem características bem distintas no que se refere à localização, a contextos sociais e a estruturas físicas. Duas delas (Escolas VI e VIII) localizam-se em bairros considerados nobres no município de Vitória/ES e duas (Escolas II e IV) ficam em bairros carentes do mesmo município. Contudo, ambas possuem características em comum, quando nos referimos às relações de trabalho estabelecidas entre os professores de Educação Física e os seus respectivos pedagogos, pois, apesar de todos assumirem a existência de um bom relacionamento interpessoal de amizade, de coleguismo e de harmonia, a relação de trabalho não satisfaz as expectativas da maioria dos professores e, por vezes, dos próprios pedagogos.

Ao analisarmos os relatos, procuramos relacioná-los com os significados que os pares de cada escola atribuíam à disciplina Educação Física e percebemos que, além das expectativas não supridas, também existem divergências nas compreensões a respeito da importância da disciplina na escola e na forma como cada sujeito compreendia essa área de conhecimento, conforme apresentado no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – O relacionamento e os significados (continua)

Sujeitos/ Escolas	Relacionamento de trabalho coletivo (evidências)	Significados da Educação Física (eixos)
Professor Escola II	“Não. Comigo, não (contribui). Por exemplo, hoje é meu planejamento, teria que ser um horário em que eu ficasse com elas, né? Com as pedagogas e, se elas já trouxessem algo, eu poderia tá.. Porque, olha bem, você imagina que, se ninguém tá te incomodando, é porque você está fazendo bem o seu papel. Eu acredito nisso. Mas, por um lado, é lógico que todo mundo tem que fazer seu trabalho e isso não está sendo feito é porque você não está sendo procurada, né? Porque, assim, se você não ajuda, você também não pode atrapalhar. Se ela... não, ela não pode me cobrar nada, se ela não tá me ajudando, não tá vindo é... deixando algo para eu estar observando, lendo, pra tá me pedindo alguma coisa para eu estar fazendo, não tá pedindo, entendeu? Não tá trazendo nada” (PROFESSORA II)	Ampliação do repertório motor
Pedagogo Escola II	“Eu e X ainda não tivemos condições de sentar, certo? Existe aqui o espaço (um espaço pra ela que ela tem que cumprir), mas não veio, não vem [...]sempre tem um motivo, ou falta. Acredito que tenha outras coisa pra fazer e acaba usando esse dia porque fica acumulado pra um dia só, então acaba fazendo isso e tal, então eu ainda não tive esse momento junto com ela [...]. Portanto, é uma questão que tem dias que ela está aqui, na escola, mas ela some, desaparece, não sei pra onde vai. Então eu não tenho que ficar catando professor pra vir aqui” (PEDAGOGA II)	E.F. como "refrigério" (momento de lazer) E.F. como auxílio na aprendizagem de "sala de aula" E.F. como promotora de saúde
Professor Escola IV	“Não. Nenhuma (contribuição). Do primeiro ao quinto não tem muito isso. De vez em quando, ela pergunta, ‘E aí, tá tudo certinho? Tá com algum problema, precisa de alguma coisa?’ E tal. Ela nunca me pergunta qual é o tema que eu vou trabalhar com os meninos, entendeu? Eu falo, quando ela me pergunta como é que está: ‘Não, tá tranquilo’. Ou quando eu preciso de algum material, né? Ou quando eu vou reclamar de algum menino”. (PROFESSORA IV)	E.F. como promotora de saúde
Pedagogo	“É um profissional com quem eu não preciso me preocupar muito aqui na escola, porque sei que ela dá conta e existem outros que a gente tem que tá dando um amparo maior e sempre tivemos um bom	E.F. como auxílio na aprendizagem de "sala de aula" E.F. no desenvolvimento motor –



Escola IV	relacionamento que, a meu ver, problema zero neste sentido" (PEDAGOGA IV)	psicomotricidade
Professor Escola VI	"Ela marca para conversar, mas, quando a gente vai, percebe que ela quer mais saber o que é que a gente está fazendo, se o planejamento está pronto, cobranças 'legais', mas a sugestão e troca, o apoio, trazer algo para o seu trabalho, acontece menos [...]. E muitas vezes temos essa visão do pedagogo, de que ele pouco contribui, de que, se ele faltar, não faz falta na escola. <u>Ele não faz diferença.</u> " (PROFESSORA VI)	E.F. como cultura corporal de movimento
Pedagogo Escola VI	"Eu procuro respeitar um pouco, porque é uma área específica do professor, [...] quando eu sinto que tem alguma necessidade de alguma interferência, eu faço". (PEDAGOGA VI).	E.F. no desenvolvimento motor – psicomotricidade
Professor Escola VIII	"Se eu solicitar a pedagoga ela me ouve, me atende, anota, mais é... nunca foi efetivo e esse ano não está sendo diferente. Se eu não fizer, não sai. Não sinto que a contribuição seja o quanto eu esperaria que poderia ser, né? Não sei se a demanda da escola é muito grande e acaba que, enfim, se a pedagoga não dá conta, eu não sei. Eu sei que nunca foi tão eficiente[...]. Sempre foi assim, a gente aprende a andar com <u>as nossas próprias pernas e vai embora, a gente faz o que consegue fazer sozinha</u> ". (PROFESSORA VIII).	Ampliação do repertório motor
Pedagogo Escola VIII	"Não sei se é porque eles acham que a gente não teve formação. Eu não tenho uma concepção assim, uma opinião formada, não. Eu acho que depende muito do... pode ser do relacionamento, por exemplo, de você estar se abrindo, de você chegar até a pessoa, de conversar, de sentar junto. Também do pedagogo também procurar, né? E trocar ideias, e um respeitar o outro, né? Talvez essa falta de respeito pode provocar isso, porque, muitas vezes, por exemplo: você é formada em Educação Física, você se acha detentora do conhecimento... o pedagogo não sabe nada disso, não, e eu vou lá querer ensinar você a dar aula. As vezes isso prejudica o relacionamento, então não é assim, né? O relacionamento tem que ser de respeito". (PEDAGOGA VIII)	E.F. como auxílio na aprendizagem de "sala de aula"

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados nos sugerem uma possível relação entre o que os sujeitos compreendem sobre algo, ou seja os significados atribuídos à Educação Física, e a dificuldade em estabelecer uma relação de troca e compartilhamento de ideias que faça sentido para a prática pedagógica do outro, gerando insatisfação nas trocas de conhecimento que, conforme relataram, praticamente não existe.

Observamos, assim, um hiato entre o que os professores esperam do pedagogo e vice-versa, e ao “esperarem” um pelo outro, a relação de trabalho se torna cada vez mais enfraquecida e a colaboração mais empobrecida.

Desse modo, os professores passam cada vez mais a assumir uma postura que chamamos de atomismo das práticas pedagógicas. Segundo Farias e Bracht (2013), o “atomismo das práticas pedagógicas” baseia-se na crença da autonomia do professor e no exercício do arbítrio individual e não influenciado pelos demais, ou seja, cada professor trabalhando em sua “bolha”, desenvolvendo a sua autonomia e “empobrecendo” a construção coletiva e colaborativa de conhecimento.

O “atomismo pedagógico” que ocorre com muitos professores de Educação Física escolar é justificado por vários pedagogos pesquisados que argumentam a resistência de alguns professores em procurá-los e atribuem tal afastamento à possibilidade de esses últimos de acharem que os pedagogos, por não possuírem o conhecimento específico, pouco poderão contribuir para seus planejamentos. Fato esse confirmado na fala da professora VIII: “Acho que ela não tem muito a contribuir”. No entanto, a pedagoga reconhece que isso pode afetar diretamente o relacionamento de ambos e dificultar os processos de desenvolvimento das aulas na escola.

Outro exemplo encontramos na fala do Professor VII:

Tem lugar que você trabalha que a pedagoga não entende nada nem de pedagogia. Tá lá não sei por quê. Outra coisa que acontece é que você entra numa escola no mesmo ano que a pedagoga entrou e ela também não sabe nada de como a escola trabalha.

A partir dessas afirmações, verificamos que as ações dos professores de Educação Física escolar, por diversas vezes, se apresentam solitárias, cada um desenvolvendo seus planejamentos, ações e avaliações, buscando superar seus próprios problemas, afinal a escola encontra-se cotidianamente envolvida em diferentes situações que necessitam de ações emergenciais, e a Educação Física, quando não legitimada – dada a ela a devida importância no currículo escolar pelos sujeitos que desenvolvem, ou coordenam – tende a fracassar, com práticas pedagógicas desmotivadoras, permanecendo uma disciplina de “segunda classe”.

Conforme estudos realizados por Almeida Neto (2010), o professor se torna cada vez mais um simulacro de si mesmo “[...]embarcando em projetos que não são seus,

investindo contra alvos que desconhece, pronunciando palavras em que não acredita e não entende”. Resulta daí um ensino no qual “[...]os problemas são vários e complexos, e as soluções pensadas como individuais, de tal forma que os Professores, diante dessa percepção, seguem cada qual buscando superar seus próprios problemas” (ALMEIDA NETO, 2010, p.188).

### **8.1.3 A relação de trabalho e a situação de Investimento e desinvestimento Pedagógico nas Escolas II, IV, VI e VIII**

Apesar de identificarmos dificuldades nas relações de trabalho entre os pares (professor e pedagogo) nas quatro escolas, todos os professores foram identificados nas falas das pedagogas como profissionais que colaboram com a escola. São, assim, funcionais a ela. Contudo, foi possível perceber que em duas escolas – Escola II e Escola VIII –, as professoras transitam em discursos que demonstram a insatisfação com suas práticas pedagógicas e a falta de estímulo para criar e trabalhar conteúdos de forma inovadora. Nesses casos, percebemos que a falta de apoio pedagógico gera nessas professoras um desestímulo que, analisadas suas práticas, caracterizari o desinvestimento pedagógico.

Contudo, as Professoras IV e VI demonstram, em seus discursos e em trabalhos desenvolvidos, documentados e analisados, que estão em investimento pedagógico, apesar de não terem o reconhecimento de que gostariam por parte da equipe pedagógica e da existência de conflitos em relação aos significados atribuídos à Educação Física por elas e pela escola.

Sobre o trabalho desenvolvido, a Professora IV descreve:

Trabalho de forma lúdica, pesquisa de questão histórica das brincadeiras, vivência das brincadeiras e confecção de brinquedos. Nas lutas, sigo o mesmo processo: levantamento dos principais elementos da luta, questão histórica, a vivência e os benefícios que essas práticas trazem.

A mesma professora desenvolve Projetos e busca constantemente capacitações na área. Abaixo imagens do Projeto Copa do Mundo desenvolvido na escola:

Imagem 01 – Escola Padrão fifa

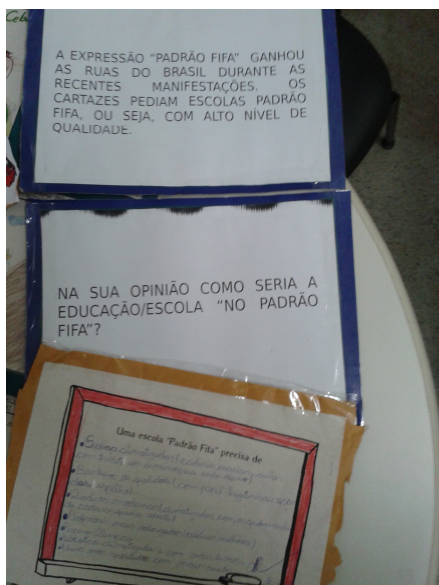
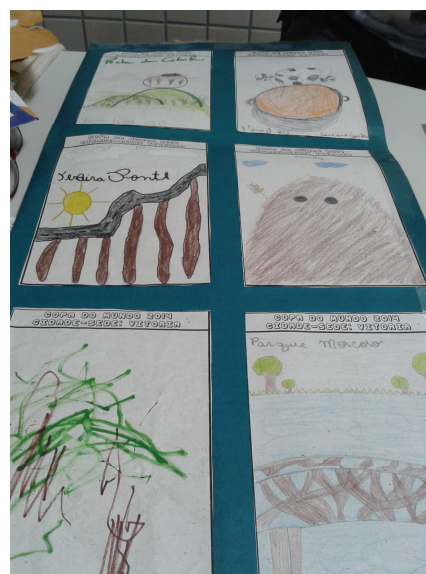


Imagem 02 – Copa do Mundo: cidade-sede – Vitória



Fonte: registrado pela autora

As práticas pedagógicas de investimento desenvolvidas pelas professoras, apesar das dificuldades de relacionamento de trabalho colaborativo e das diferenças nas atribuições de significados entre seus pares, corroboram os estudos de Farias e Bracht (2012, p.116) em que afirmam:

[...]a luta por reconhecimento é uma condição imanente ao trabalho dos professores, principalmente dos responsáveis pelas disciplinas de ‘segunda classe’, uma vez que a relação conflituosa em busca de reconhecimento atravessa com muita significância o percurso da carreira dos sujeitos.

Preocupa-nos o fato identificado de que o “atomismo pedagógico” e a busca pelo reconhecimento na profissão estão tão fortemente presentes nas escolas pesquisadas, pois percebemos que, nas quatro escolas citadas, as relações de contribuição de trabalho do pedagogo para o trabalho do professor de Educação Física diminuem à medida que este último se mostra autônomo e capaz de desenvolver boas práticas sozinho. Nesse caso, o pedagogo acompanha de longe o processo e afirma que aquele professor “não dá trabalho”, pois, mediante tantas atribuições do pedagogo, as prioridades nas ações devem ficar para o atendimento dos alunos, dos pais e dos demais professores que “necessitam” de prioridade no apoio pedagógico para o desenvolvimento do processo educativo e para a garantia do cumprimento dos deveres da escola.

Nesse caso, a própria atomização das práticas pedagógicas do professor de Educação Física se torna funcional naquelas escolas que pouco tempo têm, e/ou poucos conhecimentos têm para se dedicarem a esses profissionais.

Compreendemos, a partir dos dados da pesquisa, que o envolvimento com a escola e com as redes de relacionamentos constituídas naquele espaço, assim como os significados atribuídos pelos diferentes atores escolares, em relação à Educação Física, contribuem para o reconhecimento social e o investimento e/ou desinvestimento pedagógico do professor.

A conquista por seu espaço, por se fazer importante, por se mostrar útil, por contribuir para a escola efetiva-se por meio de interações estabelecidas entre o professor e os demais atores da escola, que o legitimam e estabelecem a aceitação, a aprovação, o seu reconhecimento no ambiente escolar, a partir dos significados atribuídos à Educação Física pelos sujeitos daquela escola específica, com seu cotidiano e culturas próprias.

#### **8.1.4 O vínculo com a escola e as relações construídas: caso da Escola VII**

A Escola VII está inserida em um dos bairros mais carentes do município de Vitória. Atende a uma clientela de alunos com riscos sociais e possui sua estrutura física limitada para as aulas de Educação Física, fazendo com que os professores que lá atuam tenham de dividir a quadra e adaptar suas aulas.

Nessa escola, deparamo-nos com um professor que estava iniciando naquele ano o seu trabalho ali. Ou seja, ele já possuía experiências de oito anos atuando com a Educação Física escolar, mas na Escola VII estava apenas há três meses. Tal fato nos possibilitou analisar a relação que estava sendo constituída entre ele e a pedagoga da escola, assim como verificar as dificuldades encontradas pelos professores novatos em uma escola, na tentativa de se incorporarem ao cotidiano e à cultura já existente.

No momento da entrevista, o professor já estava há três meses na escola e ainda não havia tido o seu momento de planejamento junto com a pedagoga, embora ela já o tivesse orientado sobre o local onde se encontravam os documentos da escola, as diretrizes e solicitado ao professor a leitura desse material, conforme relato abaixo:

Houve uma apresentação. Ela me passou. Inclusive, no primeiro dia que entrei aqui, ela já me passou um documento que é um padrão da secretaria. E já me deixou ciente de onde ficam guardadas as pastas, caso eu precise consultar nos meus PLs. Tá tudo guardadinho, certinho. Pra ter um seguimento. Não que eu seja obrigado a fazer desse jeito, né? Mais pra ter um padrão de conteúdo (PROFESSOR VII).

O professor, ao adentrar a escola, é apresentado aos documentos, normas padrões e locais de arquivamento. Também é direcionado ao que deve fazer, contudo, no final do primeiro trimestre, ainda não havia planejado suas aulas conforme as orientações e diretrizes dos documentos, pois não havia tido tempo para isso,

Ainda não (planejou). Como estou te falando... A falta de tempo de planejamento. Às vezes, o que acontece? Como o sistema entrou recentemente no ar... Por quê? Eles não tinham ainda a lista completa de alunos. Tinha aluno entrando ainda. É uma dificuldade pra fazer o sistema. Na verdade, eu tive que fazer aqui, na escola. Eu tive que esperar o sistema entrar no ar pra ver que eu tenho que fazer o plano de ensino, planejamento e como colocar. Então não tive tempo de sentar com ela.

Verificamos, ao entrevistar a pedagoga, que ela possui conhecimentos em relação à importância da Educação Física escolar e atribui a essa disciplina significados a partir da importância da aprendizagem corporal para aumentar o repertório de movimentos socialmente constituídos dos alunos. Essa pedagoga possui mestrado na área de educação e participou do processo de construção das Diretrizes Curriculares da Educação Física do município. Quando questionada sobre a sua atuação no planejamento e acompanhamento das aulas com o professor, informou-nos que, sempre que possível, envia-lhe informações, projetos e sugestões de desenvolvimento de aulas, mas acredita que ele ainda não deu importância às suas contribuições, pois não conseguiu visualizar a efetivação nas aulas.

O professor confirma a informação passada pela pedagoga, ao afirmar que recebeu um material de sugestão para as aulas, mas ele ainda não quis desenvolver a proposta, conforme relato abaixo:

Acho que é Nova Escola (fonte do material). Que apareceu um artigo daqui, de Vitória, eu e um professor fiz sobre futebol. Ela me passou, xerocou pra mim: *'Se você tiver a fim de fazer isso aqui com seus alunos...'*. Eu não sei qual é a matéria. Sei que é sobre futebol. Eu até me interessei, peguei, dei uma lida e tal. É interessante, sabe? Só que pra mim neste primeiro semestre eu não pretendo aplicar (PROFESSOR VII).

Percebemos, assim, que, nessa escola, as relações de trabalho ainda não estão consolidadas e, apesar de a pedagoga ter conhecimentos, buscar meios de contribuir com as aulas do professor, ele ainda está em um processo de adaptação às novas demandas e cultura da escola e não identificou, no ato da pedagoga, uma possibilidade de desenvolvimento e melhoria de suas aulas, optando por seguir o que já havia planejado, trabalhando com a recreação como conteúdo, e a disciplina das crianças como principal objetivo de suas aulas.

O caso da Escola VII nos aponta como a relação de interação e troca entre os sujeitos requer de ambos tempo e dedicação, para que os laços de confiança sejam adquiridos e as atividades se tornem possíveis de serem realizadas em parceria.

O professor já consegue visualizar que essa é uma “boa pedagoga”, “diferente das outras” que já teve, pois contribui com dicas às suas aulas e o orienta, mas ainda ele não transformou essas contribuições em práticas concretas, tanto no planejamento, quanto no desenvolvimento das aulas. Em três meses de trabalho, os ajustes ainda não haviam sido feitos, as relações estavam se iniciando. Isso nos permite compreender a importância de mantermos os professores e os profissionais da Educação com um tempo de vínculo maior nas instituições de ensino, para que seja possível a apropriação da dinâmica escolar, conhecimento dos sujeitos que ali atuam, compreensão da comunidade em que estão inseridos para eles se sentirem parte integrante daquela escola com características peculiares e específicas.

A entrada e saída constante de professores em designação temporária dessa escola afeta a relação de trabalho e prejudica as ações planejadas e o desenvolvimento das aulas que a cada ano seguem de acordo com os significados que o novo professor apresenta sobre a Educação Física. Cabe à pedagoga orientá-lo sobre as políticas pedagógicas da escola, diretrizes curriculares, planos de ação e de ensino, instrumentalizando-o para possibilitar a sua integração àquela realidade nova na qual está se inserindo.

Sendo assim, é necessário que as escolas invistam em relações de trabalho contínuas e fortalecidas, pois as interações, quando não favorecedoras das intenções de troca e compartilhamento que os atores escolares possuem, provocam nos sujeitos “[...] apatia, indiferença e omissão em relação ao outro; culpabilização do outro, [...], pelos problemas que se manifestam no interior da escola; exaltação do ‘parecer’ como conduta aceita e desejável dos atores da escola; e sanção expiatória

como forma de lidar com as atitudes inadequadas” (SOUZA, 2013, p.14), dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e desqualificando a educação escolar.



## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário chegar ao fim, mesmo que reticências ainda existam e irão continuar existindo, pois a pesquisa não se finda enquanto há sujeitos e uma sociedade em constante transformação. Contudo, esperamos que, com os dados apresentados e analisados, consigamos ampliar os nossos horizontes ao olhar a escola, a Educação Física escolar e os sujeitos que as constituem e enxergá-los como parte essencial de um universo de possibilidades de intervenções e de uma rede complexa de ações e estruturas que fazem com que a escola seja o que realmente é em nossa sociedade.

A escola é muito mais que uma cultura do currículo escolar, ou seja, um lugar de transmissão e apropriação da cultura social e historicamente construída e condensada para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento do cidadão. A escola é mais do que isso. Ela também é local de produção de cultura própria, uma cultura de objetivações, de implantação e de desenvolvimento de saberes e fazeres cotidianos a partir da apropriação e do desenvolvimento dos conteúdos e componentes curriculares pelos sujeitos que realizam “protagonismos relativos” em suas ações, os quais interagem uns com os outros, comunicam-se e conferem significados ao que vivem, ao que reproduzem e ao que transformam. Por vezes, esses sujeitos se enfraquecem em relação às estruturas sociopolíticas e econômicas nas quais a escola se insere ou, por vezes, reforçam as condições atuais em que vivem, desprendendo-se de algumas amarras e realizando ações que transformam suas práticas, seus olhares sobre a escola e, conseqüentemente, sobre a Educação Física.

Verificamos que a escola se constrói, principalmente, a partir das percepções de diferentes sujeitos que constituem sua cultura por meio das representações e significados que produzem. Desse modo, a Educação Física não está alheia a esse processo de significações e de representações, visto que é um componente curricular que pertence a um conjunto de conhecimentos/saberes escolares, sendo possuidora de história e de características próprias que a constituem. Ficou evidenciado nesta pesquisa que a história da escolarização da Educação Física possibilita a existência de diferentes significados que lhes são atribuídos pelos sujeitos que a compõem.

Sendo assim, a Educação Física e seus significados estão associados a um processo histórico de construção e desconstrução da sua identidade e da busca pela sua especificidade e legitimação na escola. Assim, não está imune às características e importâncias que a sociedade produz e atribui, de modo que ela atenda aos contextos sociais, aos interesses políticos e econômicos vigentes.

Nesse sentido, verificamos que as diferentes formas de compreender a importância e os significados da Educação Física escolar possibilitam a existência de uma cultura própria da Educação Física como um componente curricular que apresenta dificuldades de se legitimar na escola, de ser reconhecido, compreendido em relação ao seu papel e importância social e educacional. Dentre os significados atribuídos a essa disciplina, conforme apresentado no Capítulo 6 (“refrigério”/lazer; psicomotricidade; ampliação de repertório motor; cultura corporal de movimento; promoção da saúde pelo esporte; auxílio na aprendizagem de sala de aula; coordenação motora), percebemos que a associação da importância da Educação Física à promoção da saúde e a possibilidade de contribuir para a aprendizagem dos alunos em sala de aula adquirem os significados que estão mais fortemente presentes nas escolas, principalmente no imaginário dos pedagogos e também de alguns professores.

Nesse caso, compreendemos que a Educação Física se torna importante a partir dos “usos” que são feitos dela no contexto escolar. No segmento de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, ela é bastante “utilizada” como uma disciplina “apêndice” no aprendizado e desenvolvimento dos alunos em seu processo de alfabetização (letras e números).

Não podemos, entretanto, deixar de registrar que identificamos Professores que escapam a essa lógica e atribuem significados à Educação Física a partir de uma perspectiva crítica e cultural, porém verificamos que esses sujeitos são aqueles que estão em constante processo de formação continuada e envolvimento em projetos e pesquisas na Universidade e/ou alinhados em relação às discussões políticas, diretrizes e legislação da área.

Evidenciamos então a importância do processo de formação continuada; dos encontros coletivos para discussão e aprendizagem no interior da escola; do investimento em capacitações; dos projetos de pesquisa que envolvam os sujeitos escolares em uma constante reflexão sobre suas práticas, sobre a escola e a

sociedade. Esse seria um caminho possível para as mudanças no âmbito educacional, pois ao mudarem suas maneiras de ver, compreender e significar a Educação Física, os sujeitos se tornam cada vez mais capazes de construir novas formas de fazer e mobilizar novos saberes em busca de uma educação de qualidade.

Com a pesquisa, apontamos que as diferenças de significados atribuídos à Educação Física e a compreensão limitada sobre o objeto, objetivos e conteúdos desse componente curricular geram insatisfações na contribuição do pedagogo para as práticas pedagógicas da maioria dos professores da área e, conseqüentemente, oportunizam o “atomismo pedagógico” que ocorre tanto pelo afastamento do professor em relação ao pedagogo, por acreditar que este último não possui efetividade nas contribuições, a fim de gerar mudanças ou reflexões sobre as práticas, quanto pelo afastamento do pedagogo em relação ao professor, devido ao mesmo motivo e, também, por considerar o professor capaz de desenvolver suas aulas sozinho, enquanto ele prioriza o atendimento a outras demandas.

Percebemos, portanto, que os diferentes significados atribuídos influenciam as relações do trabalho coletivo, as parcerias, as trocas de informações e dos conhecimentos dos sujeitos entre si, pois o professor não consegue visualizar reais contribuições do pedagogo em suas aulas, por desconhecer também as próprias funções desse profissional e seus limites e possibilidades de intervenção. O pedagogo, por sua vez, não sente confiança em criticar efetivamente o trabalho do professor, ou, quando o faz, exige determinada ação que não está de acordo com o que os professores entendem como suas funções e/ou papel da Educação Física.

Estamos, então, diante de impasses que se tornam barreiras na fluidez do processo de planejamento e construção do conhecimento a partir da interação e colaboração do outro. Percebemos uma grande lacuna nos discursos entre o que é esperado/almejado e o que é realizado/concretizado na cultura escolar. Os Pedagogos reconhecem a sua importância e suas competências, mas não as realizam conforme desejam, ou como as diretrizes e a legislação preveem, devido à enorme demanda social, assistencial e burocrática da escola. Suas ações ficam, então, limitadas no tocante aos planejamentos e auxílios no desenvolvimento das aulas dos professores.

Nesse impasse do que deve ser feito e o que realmente se faz, observamos a existência da transferência de responsabilidades entre os sujeitos envolvidos no processo e evidenciamos que esse é um problema central na cultura escolar e deve ser profundamente investigado em pesquisas futuras, pois não basta buscarmos “de quem é a culpa”, e sim direcionarmos as possíveis mudanças a fim de que cada ator escolar possa desenvolver seus trabalhos de forma a compreender a sua importância e a do outro na concretização de uma educação promissora, crítica e inovadora.

Não é um ou outro que faz a escola, somos todos nós, professores, alunos, pais, pedagogos, diretores, assistentes administrativos, auxiliares, psicólogos, assistentes sociais e, principalmente, aqueles que determinam as políticas públicas e econômicas que influenciam diretamente a forma como vivemos em sociedade e que, conseqüentemente, interferem na escola. Portanto, as relações de interação de trabalho que ocorrem dentro das escolas devem ser munidas de ajuda mútua, de compreensão das atribuições e dos significados de cada sujeito, da valorização e do reconhecimento do trabalho desenvolvido, da colaboração para a execução das atividades e, principalmente, da demanda de esforços para a construção da escola que desejamos.

Concluimos que as relações de interação e colaboração no trabalho escolar e, em especial, a Educação Física estão, de certa forma, relacionadas com os significados e a cultura da Educação Física na escola e o imaginário dos professores em relação às atribuições e contribuições do pedagogo, podendo gerar pontos de conflitos de ideias, de desmotivação, de atomismo pedagógico, de desinvestimento pedagógico e de desqualificação da Educação Física escolar.

Mediante o exposto, conforme Souza (2013), as interações e relações de trabalho desfavorecidas provocam no indivíduo sentimentos dolorosos, de fracasso, de não reconhecimento, de incompetência e uma desvalorização da imagem que o sujeito possui de si e de suas capacidades de atuação, favorecendo o surgimento de valores negativos pelos atores escolares que se apropriam de contextos de significação que carregam esses valores negativos.

Reforçamos que a escola é local de relações ali constituídas, em meio às quais “[...] conflitos, acordos, invenções, traduções, negociações e performances produzem sentidos que, mesmo provisórios e movediços, nos possibilitam criar vínculos e

modos possíveis de pensar o mundo e conviver com os outros” (SOARES, 2009, p.160). Portanto, é necessário revermos nossas formas de fazer, de nos relacionarmos e de significarmos as nossas ações e as dos outros dentro do contexto escolar, em um processo de reflexão constante sobre o próprio fazer e a possibilidade de fazer com o outro.

Finalizamos apontando a importância de, em pesquisas futuras, retornarmos a escola para contribuir com ações que oportunizem a capacitação, a formação continuada e a reflexão dos saberes e fazeres mobilizados pelos atores escolares, envolvidos diretamente com a realização da Educação Física. Visualizamos que a pesquisa contribui para o apontamento de direções que necessitam de intervenções, e deixamos como uma oportunidade a realização de parcerias entre Universidade e Secretaria de Educação, assim como a Faculdade de Educação Física e a Faculdade de Educação (curso de formação de pedagogos) a fim de suprir de conhecimentos necessários os professores e pedagogos que clamam, no interior das escolas, por soluções e propostas que os auxiliem a melhorar cada vez mais a educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, H. M. P. et. al. Formação de professores da educação básica no Brasil – Curso de Pedagogia – Licenciatura, em instituições da Região Sudeste. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n.1, p. 105-115, jun. 2013.

ALMEIDA, C.; SOARES, K. **Pedagogo escolar**: as funções supervisora e orientadora. Curitiba: IBPEX, 2010.

ASSUMPÇÃO, L.O.T.; NINA, A C. B., Investigando a construção do estilo de vida esportivo por intermédio do conceito de habitus de Pierre Bourdieu. **R. da Educação Física**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 303-312, 2. trim, 2010.

BARBOSA, C. L. de A. **Educação física escolar**: as representações sociais, Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BATISTA, J. P.L. et al. **Desafios escolares do pedagogo enquanto orientador educacional e supervisor escolar**: entre o ideal e o real. Disponível em:<[http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/desafios\\_escolares\\_do\\_Pedagogo\\_enquanto\\_orientador\\_educacional\\_e\\_supervisor\\_escolar.pdf](http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/desafios_escolares_do_Pedagogo_enquanto_orientador_educacional_e_supervisor_escolar.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BETTI, M.; DANTAS, L. E. P. B.; FERRAZ, O. L.. In: CARREIRA FILHO, D.; Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.25, dez. 2011.Numero especial.

BRACHT, V. **Educação física e escola**. Vitória,ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2009.

BRACHT, V. **A Educação Física no Ensino Fundamental**. Currículo em movimento – Perspectivas atuais, Anais do I Seminário Nacional, Belo Horizonte, 2010.

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, F.E. (Org.), **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória, ES: Proteoria, 2001.v.1, p. 67-78.

BRASIL.. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL .Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 1º de dezembro de 2003.** Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.793.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm)>. Acesso em: 22 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2010.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** 2.ed.São Paulo: Cortez, 2012.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J.(Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

FARIA, Bruno de A. **As relações de reconhecimento social na cultura escolar:** um caminho para a compreensão da construção das identidades docentes. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-93, jan./abr. 2007.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208 p.

FREITAS, H. C. L. A Reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas e os movimentos dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dez. 1999

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. 1986. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudança**. Ijuí: 3. Ed. Ijuí, 2004.

LAMNEK, S. Qualitative Sozialforschung. **München und Weinheim**, Psychologie Verlags Union, 1988.

LAKATOS, E.M. MARCONI M.A. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 200p.

\_\_\_\_\_. A pedagogia em Questão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa: v.10, n.1, p.11-33, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em :5 jan. 2015.

LIMA, I. S. A cultura escolar e a pesquisa em história do currículo. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, p. 275-282, mar./set. 2010.

MACEDO, R.S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MARTINS, F.L. **Educação física, lazer e cultura: os sentidos presentes no contexto escolar**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2010.

MARX, K. **Manuscritos economicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEZOMO, E. **Os setes saberes necessários para a educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, M. C. de S (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.



MOROSINI, M. C. et al. **Competências do Pedagogo**: uma perspectiva docente. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 230-240, maio/ago. 2011.

MOURA, D. L. **Cultura e educação física escolar**: da teoria à prática. São Paulo: Phorte, 2012. 192p.

NETO, A. S. A. **Relatos da caixa preta**: representações como elemento da cultura escolar. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 173-189, maio/ago. 2010.

PAIVA, F. S. L. Constituição da educação física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, V. (Org.) **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Prosul, 2003.

PICH, S.; SCHAEFFER, P. A; CARVALHO, L.P de. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na educação física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 631-640, set./dez. 2013.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995. (Coleção Educar, v.10)

PINTO, U. de A. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RODRIGUES, L. L; BRACHT, V. As Culturas da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, set. 2010.

RODRIGUES, R.; FIGUEIREDO, Z.C. Construção identitária da professora de educação física em uma instituição de educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.4, p. 65-81, out./dez. 2011.

SACRISTAN, J. G. O. **O currículo**: uma reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SANTOS, B.S. Um Discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/ago. 1988.

SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **Revista da Associação Nacional de Educação**, ano 5. n. 9, 1985.

\_\_\_\_\_. O Curso de Pedagogia e a formação de Pedagogos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 641-660, jul./dez. 2008.

SILVA, E. G.; SANT'AGOSTINO, L.H.F.; BETTI, M. Expressão corporal e linguagem na educação física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 4, n.4, p. 29-38, 2005.

SILVA, L. O.; NETO, V. M. Os sentidos da escola e da educação física para estudantes e docentes de uma rede pública municipal. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1139-1158, jul./set. de 2014.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 10, n. 4, p. 1-10, 1996.

SOARES, M<sup>a</sup> da C. S. **A comunicação praticada com o cotidiano da escola: currículos, conhecimentos e sentidos**. Vitória: Espaço Livro, 2009.

SOUZA, V. L. T. **A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores**: um estudo sobre o cotidiano escolar. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt20/t2013.pdf>. Acesso em: 5. Out. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TAVORALO, S. B. F. **Variações no interior de um discurso hegemônico**: sobre a tensão “ação-estrutura” na sociologia contemporânea. **Revista Teoria & Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 100- 126, jan./jun. 2007.

TRIVIÑOS, A. et al. **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. 2. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

VAGO, T. M. A Educação física na cultura escolar: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. In: BRACHT, V. CRISORIO, R. (Org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidades, desafios e perspectivas . Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 197-221.

VAZ, A. F. Aspectos contraditórios e mal-entendidos da educação do corpo e da infância. **Revista Motrivivência**, Florianópolis: UFSC, ano XIII, n. 19, p. 136-138, dez. 2002

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE – A Roteiro de Entrevista (Pedagogos)**

### **Identificação**

Idade?

Há quanto tempo você atua na escola em questão?

Qual sua formação e instituição formadora? Ano de conclusão?

Em sua formação inicial, cursou disciplinas relacionadas com a área da Educação Física? Quais? Como eram as aulas?

Possui cursos/capacitações na área da Educação Física? Quais? Realizado(s) em qual(is) período(s)? Por que não realizou (*caso não tenha realizado*)?

Há quanto tempo atua na área?

### **Questões centrais**

- Qual é o seu papel/função exercido hoje na escola? O que faz um pedagogo?
- Em sua opinião, qual o papel da disciplina Educação Física no currículo escolar? Ou seja, para que ela serve? Por quê?
- Para você, quais conteúdos deveriam ser (são) ministrados nas aulas de Educação Física escolar? Como? Por quê?
- Qual é a sua participação nos planejamentos das aulas de Educação Física? Há um acompanhamento das aulas? Como ocorre?
- Você analisa/confronta o planejamento da aula de Educação Física com o planejamento da escola? Como isso ocorre?
- Como a Pedagogia/pedagogo poderia contribuir para a melhoria e desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar?

## **APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista (Professores de Educação Física)**

### **Identificação**

Idade?

Há quanto tempo você atua na escola em questão?

Qual sua formação e instituição formadora? Ano de conclusão?

Possui cursos/capacitações na área da Educação Física? Quais? Realizado(s) em qual(is) período(s)? Por que não realizou (*caso não tenha realizado*)?

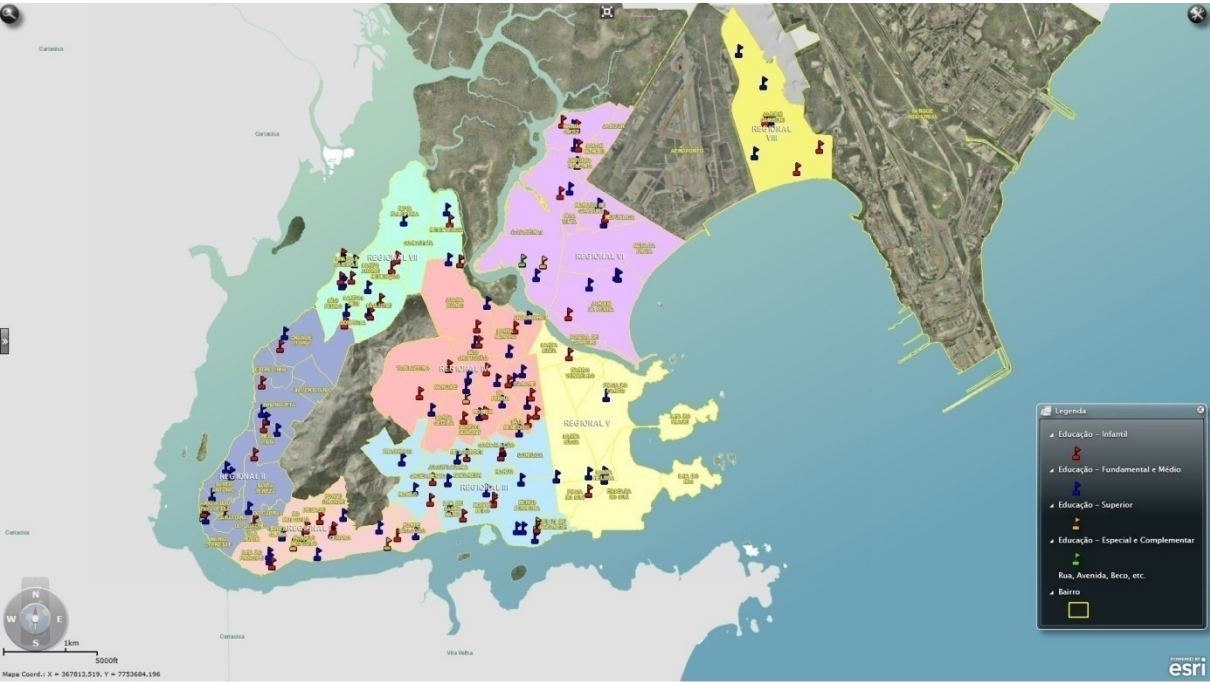
Há quanto tempo atua na área como professor de Ed. Física escolar?

### **Questões centrais**

- Em sua opinião, qual o papel da disciplina Educação Física no currículo escolar? Ou seja, para que ela serve? Por quê?
- Para você quais conteúdos deveriam ser (são) ministrados nas aulas de Educação Física escolar? Como? Por quê?
- Em sua opinião qual/quais é/são o(os) papel(éis)/função do Pedagogo na escola?
- Como ocorrem os planejamentos das suas aulas? Há um acompanhamento das aulas por parte do pedagogo?
- Como você avalia a relação com o pedagogo da escola?
- Como a Pedagogia/pedagogo poderia contribuir para a melhoria e desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar?

**ANEXOS**

**ANEXO A – Mapa de escolas dividido por regiões administrativas - Vitória / ES**



Legenda

<b>REGIONAL I</b>	04 ESCOLAS
<b>REGIONAL II</b>	08 ESCOLAS
<b>REGIONAL III</b>	08 ESCOLAS
<b>REGIONAL IV</b>	12 ESCOLAS
<b>REGIONAL V</b>	01 ESCOLA
<b>REGIONAL VI</b>	08 ESCOLAS
<b>REGIONAL VII</b>	09 ESCOLAS
<b>REGIONAL VIII</b>	03 ESCOLAS

